



Sanna Pajukangas

Opettajien työssä jaksaminen Oulun alueella lukuvuonna 2018–2019

Pro Gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajien työssä jaksaminen Oulun alueella lukuvuonna 2018–2019 (Sanna Pajukangas)

Pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 6 liitesivua

Huhtikuu 2020

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla opettajien työssä jaksamista ilmiönä Oulun alueella lukuvuoden 2018–2019 aikana. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, jonka luonteen kuuluu valittavien kriteerien mukaan rajatun yksittäisen tapauksen tarkastelu. Teorian näkökulmasta lähestyn ilmiötä määrittelemällä ensin, mitä opettajuudella tämän tutkimuksen kontekstissa tarkoitetaan, jonka jälkeen tarkastelen työssä jaksamisen rakentumista aiemman tutkimustiedon valossa.

Aineistonkeruu toteutettiin sähköisen kyselyn avulla, johon tutkimuslupa (LIITE 3) haettiin Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelulta. Linkit koulualueittain (Pohjoinen, Itäinen, Keskinen ja Eteläinen) jaoteltuihin erillisiin kyselyihin lähetettiin kaikille Oulun alueella lukuvuonna 2018–2019 opettajina työskennelleille henkilöille ja lopullisessa analyysissä oli mukana kaikkiaan 285:n opettajan vastaukset (Pohjoinen=88, Itäinen=76, Keskinen=62 ja Eteläinen=57). Tämä tutkimus on monimenetelmäinen tapaustutkimus, jossa on hyödynnetty teemanalyysia, sekä kuvattu aineistoa graafisten esitysten ja taulukoinnin avulla.

Opettajien työssä jaksaminen näyttäytyi Oulun alueella lukuvuonna 2018–2019 hyvin moniulotteisena ilmiönä, missä useat eri tekijät haastoivat tai vastaavasti edistivät työssä jaksamista. Opettajien työssä jaksaminen rakentui tässä tutkimuksessa fyysisestä, sekä psyykkisestä terveydestä ja valtaosa opettajista hyödynsi sekä työterveyden palveluita että muita terveystalveta terveytensä tukemiseksi. Myös useimmiten työpäivän jälkeen koettu vireys ja työstä johtuva lamaannuttava uupumus, sekä työhön sitoutuminen määrittivät ilmiötä. Lisäksi työssä jaksamista määrittivät uni ja lepo, joiden määrissä oli havaittavissa vajetta, sillä vain pieni osa opettajista koki levänneensä ja nukkuneensa riittävästi.

Valtaosa kaikkien koulualueiden opettajista arvioi kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa joko hyväksi tai erittäin hyväksi. Työssä jaksamista haastavista tekijöistä kasvatustyö keräsi osakseen selkeästi eniten kannatusta opettajien keskuudessa. Muiksi merkittäviksi työssä jaksamista haastaviksi tekijöiksi osoittautuivat arviointi, työyhteisön kokoukset, kolmiportainen tuki ja siihen liittyvät menettelyt, sekä opettajien itsensä nimeämät muut tekijät. Merkittävimmiksi työssä jaksamista edistäviksi teemoiksi nousivat työympäristötekijät, positiiviset kokemukset työssä, työn sisällöt, sekä sosiaaliset tekijät.

Kyselylomake laadittiin hyvän tutkimuslomakkeen tunnusmerkkejä noudattaen (ks. Heikkilä, 2014) ja samalla varmistettiin se, ettei yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa vastausten perusteella. Tutkimusprosessissa ja tulosten raportoinnissa on pyritty johdonmukaisuuteen, sekä noudatettu tieteele ominaisia hyviä käytänteitä, mihin kuuluu myös asianmukainen viittaaminen.

Avainsanat: opettaja, opettajuus, työssä jaksaminen, työkyky, työn imu, työkuormitus, palautuminen

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Opettajuus	8
2.1	Opettaja pedagogisena toimijana	8
2.2	Opettaja kasvattajana ja yhteistyötä tekevänä toimijana.....	12
2.3	Opettajana Oulun alueella.....	14
3	Työssä jaksaminen.....	17
3.1	Työn imu.....	17
3.2	Työhön sitoutuminen	18
3.3	Työkyky ja terveys	19
3.4	Työkuormitus opettajan työssä	22
3.5	Työkuormituksesta palautuminen	23
4	Tutkimuksen toteutus	26
4.1	Tutkimuksen luonne	26
4.2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	27
4.3	Aineistonkeruun menettelyt.....	27
4.4	Aineistoanalyttiset menettelyt.....	30
4.5	Luotettavuus ja eettisyys.....	33
4.6	Reliabiliteetti	35
5	Tutkimustulokset.....	36
5.1	Taustamuuttajat	36
5.2	Fyysinen ja psyykinen terveys	37
5.3	Terveyspalveluiden hyödyntäminen	39
5.4	Vireys ja uupumus	44
5.5	Uni ja lepo	46
5.6	Työhön sitoutuminen ja työssä jaksaminen	49
5.7	Eniten kuormitusta aiheuttaneet tekijät.....	52
5.7.1	<i>Pohjoinen alue</i>	<i>52</i>
5.7.2	<i>Itäinen alue.....</i>	<i>53</i>
5.7.3	<i>Keskinen alue</i>	<i>55</i>
5.7.4	<i>Eteläinen alue.....</i>	<i>56</i>
5.8	Työssä jaksamisen voimavarat	57
5.8.1	<i>Pohjoinen alue</i>	<i>57</i>
5.8.2	<i>Itäinen alue.....</i>	<i>58</i>
5.8.3	<i>Keskinen alue</i>	<i>60</i>
5.8.4	<i>Eteläinen alue.....</i>	<i>61</i>

6	Johtopäätökset	63
6.1	Ilmiön tarkastelu kokonaisuutena	63
6.2	Ilmiötä haastavat ja edistävät tekijät	65
7	Pohdinta	68
	Lähteet	70
	Liite 1. Kyselylomakkeen saatesanat	76
	Liite 2. Korrelaatiotaulukot	77
	Liite 3. Tutkimuslupa	81

1 Johdanto

Työntekijöiden jaksaminen työelämän haasteena nousi erityiseen asemaan keskustelussa Suomessa 1990-luvun laman jälkeisinä vuosina (Hakanen, 2004, 227). Työssä jaksaminen ja toisaalta sen vastakohdaksi miellettyä työssä uupuminen ovat edelleen selkeästi puhuttavia aiheita, sillä olen istunut mukana useassa opettajanhuoneen kahvikeskustelussa, missä edellä mainitut teemat nousevat esiin. Aihe on puhuttanut myös opettajaopintojen puitteissa ja erityisesti siitä keskusteltiin Koulu yhteiskunnassa - yhteiskunta koulussa- opintojaksolla. Luukkainen (2004, 134) totesi jo hyvän aikaa sitten muutoksen olevan aina vain useammin kuultava ilmaisu yhteiskunnassamme. Muutos tuo mukanaan aina jotain uutta sekä haastaa työyhteisöä ja näin ollen myös työssä jaksamisen resursseja. Eteläpelto ym. (2014, 18) kirjoittavat viimeaikaisten työelämää koskevien muutosten luoneen uudistuneita vaatimuksia niin työorganisaatioille, kuin yksittäisille työntekijöille. Yhteiskunnan tasolla ilmenevän muutoksen pysyvistä ja tihenevästä läsnäolosta inspiroituneena tutkin opettajan työssä jaksamisen ilmiötä kandidaatin tutkielmassani, tarkastellen aihetta vastikään toteutuneen perusopetuksen opetussuunnitelma-muutoksen perspektiivistä kirjallisuuskatsauksen muodossa.

Kandidaatin tutkielmani (Pajukangas, 2018) kontekstissa lähdin rajaamaan työssä jaksamisen käsitettä vastakohdaksi miellettyä työssä väsymisen ja työssä uupumisen kautta. Väsyminen on varmasti ilmiönä tuttu jokaiselle meistä ja sen tehtävä onkin toimia varoitusmerkkinä levon ja hengähtämisen tarpeesta (Salovaara & Honkonen, 2013, 203). Kandidaatin tutkielmassani työssä jaksamista määrittäviksi keskeisiksi käsitteiksi nousivat: työkyky, työhön sitoutuminen ja työn imu. Myös työkuormituksella ja kuormituksesta palautumisella on suuri rooli työssä jaksamisen kannalta. Elimistö tarvitsee terveenä pysyäksään sopivasti haasteita sekä kuormitusta ja sopivana koettu työkuormitus edistää niin terveyttä kuin työkykyäkin (Rauramo, 2008, 37). Työuupumuksesta puhuttaessa työntekijä kokee tavallista voimakkaampaa väsymystä (Aulankoski & Lundahl, 2018, 18). Työuupumuksen tunnusmerkkejä ovat muun muassa työn ilon ja työmotivaation katoaminen (Salovaara & Honkonen, 2013, 204). Kun väsymys muuttuu intensiivisemmäksi ja työuupumuksen merkit ilmaantuvat, ovat työssä jaksamisen resurssit loppuun kulutetut.

Tämän tutkielman tarkoituksena on kuvata opettajien työssä jaksamisen ilmiötä Oulun kaupungin alueella lukuvuoden 2018–2019 aikana. Teorian näkökulmasta lähestyn aihetta määrittelemällä ensin sen, mitä opettajuudella tämän tutkielman kontekstissa tarkoitetaan. Seuraavaksi

rajaan työssä jaksamisen yhdistelmäkäsitettä tarkastellen siihen vaikuttavia eri ulottuvuuksia, jolloin tarkoituksenani on määrittää se, mitä työssä jaksamisella tarkoitetaan tässä pro gradu -tutkielmassa. Creswellin (2013, 159) mukaan aineistonkeruu internetin avulla on taloudellisesti tarkasteltuna edullista, mutta sitä voidaan pitää myös ajankäytön kannalta tehokkaana valintana. Tutkielman aineistonkeruu toteutettiin tiiviillä aikataululla sähköisen kyselylomakkeen avulla keväällä 2019 koulun lukuvuoden lopussa, jolloin saatiin kohdennetusti kerättyä tutkimuksen keskiössä olevaa toteutunutta lukuvuotta kuvaavaa aineistoa.

OECD:n (Organisation for Economic Co-operation and Development) TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) -tutkimuksen raportissa (2013, 27) nostetaan esille opettajien ammatillisen kasvun ja kehityksen olevan positiivisesti yhteydessä opettajien muutokseen adaptoitumisen merkityksissä. Opettajan on siis selvästi helpompi sopeutua vastaamaan muuttuvan kouluinstituution jatkuvasti muovautuviin odotuksiin lisäämällä ammatillista kompetenssiaan. Tuula Eriksson (2017, 43) toteaa ikääntyvien työssä jaksamista käsittelevässä väitöskirjassaan työelämän muokkaavan ihmistä, mutta myös ihmisen samalla muokkaavan työelämää kehitysympäristönä. Kouluinstituution muuttuessa työympäristönä opettajien on mukauduttava vastaamaan uudistuneisiin odotuksiin, jolloin on tärkeää tuottaa jatkuvasti uutta ja näin ollen ajankohtaista tietoa opettajien työssä jaksamisesta.

Mielestäni on, ei ainoastaan paikallisesti, vaan myöskin yhteiskunnallisesti merkittävää tutkia opettajien työssä jaksamista, jotta kykenisimme paremmin ymmärtämään opettajien kokemuksia opettajan työn sisältämisestä työssä jaksamista haastavista tekijöistä, sekä toisaalta myös niistä tekijöistä, jotka opettajien kokemusten mukaan edistävät työssä jaksamista. Työskentelen itse tällä hetkellä laaja-alaisena erityisopettajana, joka asettaa minut refleksiiviseen asemaan tutkijana, missä olen itse osa tutkimaani ilmiötä. Refleksiivisyyden tunnistaminen tarkoittaa sitä, että tutkija tunnustaa olevansa osa tutkimaansa sosiaalista kontekstia, jossa tietoa tuotetaan. Refleksiivisyyden läsnäolon tunnistamisen kautta pyrin tutkimustyössäni tuottamaan kontekstitietoista, oman position ja persoonan vaikutukset tunnustavaa eettisesti kestäväää tietoa. (Högbacka & Aaltonen, 2015, 12–13.) Oppiessamme ymmärtämään opettajien työssä jaksamisen ilmiötä ja siihen vaikuttavia tekijöitä paremmin, voimme tulevaisuudessa pyrkiä kehittämään kouluinstituutiota niin paikallisesti, kuin valtakunnallisestikin sellaiseksi työympäristöksi, missä opettajien työssä jaksamisen mahdollisuudet olisivat mahdollisimman hyvät.

2 Opettajuus

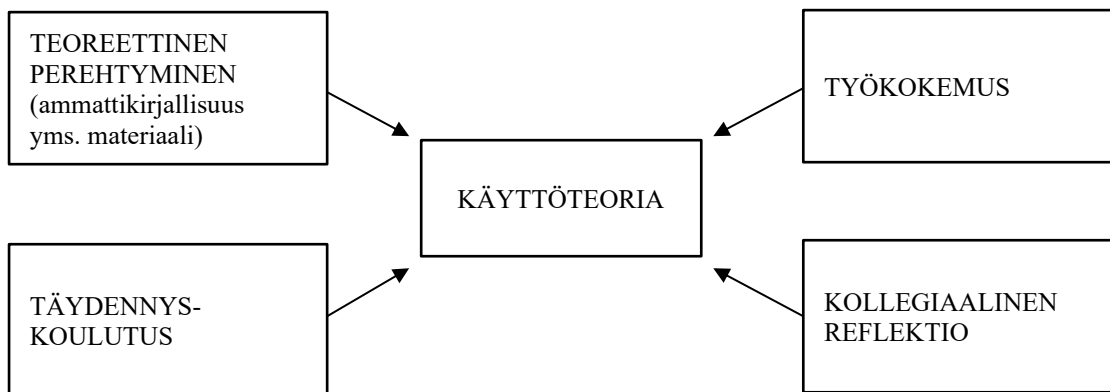
Opettajana toimiminen on opettajuutta. Määrittelen tässä luvussa opettajuuden käsitettä ja ennen kaikkea sitä, mitä opettajuudella tarkoitetaan tämän tutkielman kontekstissa. Tarkoituksena on muodostaa kuvaava käsitys opettajuudesta, sekä sen sisältämistä yhteistyön ulottuvuuksista. Lisäksi luon katsauksen siihen, mitä erityisiä painotuksia Oulun alueella toimiminen tuo opettajuuteen.

2.1 Opettaja pedagogisena toimijana

Opettajan pedagogista toimintaa rajaavat useat eri ulottuvuudet ja tekijät. Toiminnan ilmentämisen kontekstina toimii koulu, joka samalla asettaa institutionaalisen toiminnan kehykset opettajan toteuttamalle pedagogiselle toiminnalle (Ojala, 2017, 19). Koulun toimintaa valtakunnallisella tasolla määrittää perusopetuslaki (628/1998), siihen liittyvät asetukset ja määräykset, mutta myös edellä mainittuihin säännöksiin perustuen laadittu valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 [POPS] (Opetushallitus, 2014). Koulu, jota Suomessa kaikki lapset ovat velvollisia käymään, tuo yhteen opettajat sekä oppilaat (Ojala, 2017, 20). Perusopetuksen tehtävänä on toimia oppilaiden yleissivistyksen perustana (Opetushallitus, 2014, 14), jolloin opettajan voidaan katsoa olevan yleissivistystä pedagogisin menettelyin jatkava ammatillinen toimija. POPS on myös perusta paikalliselle opetussuunnitelmalle, minkä laadinnasta vastaa aina opetuksen järjestäjä (Opetushallitus, 2014, 9).

Luukkaisen (2004, 156–157) mukaan koko opettajuuden perustana toimii opettajan oma käytöteoria, jonka rakentumisen kannalta oman työn reflektiivinen tarkastelu on merkityksellistä. On myös osattava ymmärtää ja nähdä opettaja reflektiivisenä käytännön toimijana ja opetuksen ammattilaisena, missä opettajan pedagoginen ajattelu on opetustapahtuman kontekstissa keskeisessä roolissa (Patrikainen, 2012, 18–19). Käyttöteoria on henkilökohtainen ja se rakentuu opettajankoulutuksesta saatavan annin lisäksi opettajan subjektiivisiin oppimis- sekä kasvatuskäsityksiin pohjautuen, missä myös elämäkokemuksella on oma roolinsa (Luukkainen, 2004, 156).

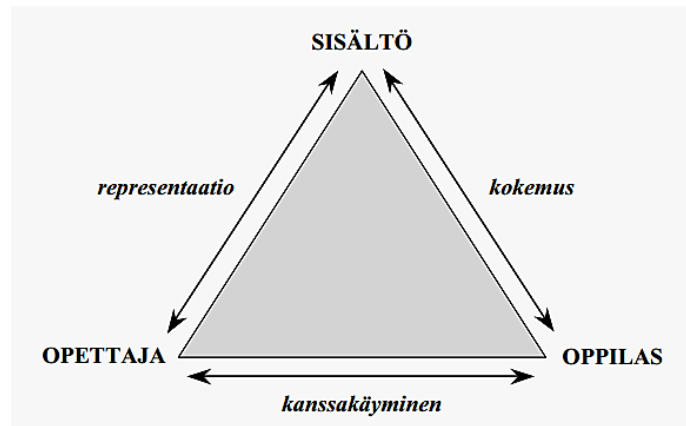
Käyttöteorian rakentumista voidaan Luukkaisen (2004, 156) mukaan havainnollistaa seuraavan kuvion avulla:



Kuvio 1. Opettajan käyttöteorian rakentuminen Luukkaisen (2004) mukaan

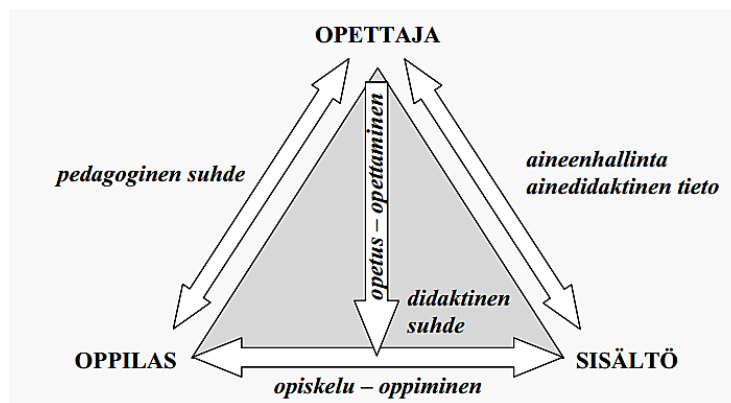
Patrikainen (2012, 22) toteaa opettajan pedagogisen ajattelun olevan yhteydessä opettajan ilmentämään käytännön toimintaan, joskaan yhteyden ei voida kuitenkaan luonnehtia olevan suoraviivainen. Usein sanotaan, että opettajan tehtävä on opettaa. Opetuksen käsitteelle ei kuitenkaan ole olemassa yhtä suoraviivaista selitysmallia siitä huolimatta, että sitä on tutkittu runsaasti ja vaikka meillä kaikilla on paljon kokemustakin opetuksesta omilta kouluajoiltamme (Patrikainen, 2012, 35). Useiden tutkijoiden toimesta on todettu opettajan tehtävän olevan ohjata oppilaita havainnoimaan ja selittämään ilmiöitä, sekä tekemään johtopäätöksiä niistä sen sijaan, että opettaja tarjoaisi valmiita ajattelu- ja päättelymalleja. Tutkijat ovat nähneet olennaisena opettajan tiedostamisen vastuun siitä millä tavoin tämä tukee oppilaan psyykkistä kehitystä, mutta toisaalta myös siitä millaisia haasteita oppilaalle tarjotaan. (Luukkainen, 2004, 95.) Siitä huolimatta, että opetukselle ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä määritelmää, pyritään sitä lähtökohtaisesti kuvaamaan yleisellä tasolla sen perustekijöiden avulla, sekä perustekijöiden keskinäisiä suhteita selvittellen (Patrikainen, 2012, 50).

Edellä mainittuja perustekijöitä voidaan keskieurooppalaisen ja skandinaavisen opetuksen kontekstissa visuaalisesti havainnollistaa niin kutsutun didaktisen kolmion avulla, jonka kehittäjäksi mainitaan usein Johann Friedrich Herbart, joskin alkuperää on pidetty myös tuntemattomana (Patrikainen, 2012, 50 ja 60; Kansanen, 2017). Kansanen (2017) pitää kolmiota osuvana kuvantamisen tapana, sillä tällöin kaikki osatekijät ovat samanarvoisia suhteessa toisiinsa, milloin olennaisena voidaankin nähdä se, millä tavoin kokonaisuus toimii.



Kuvio 2. Didaktinen kolmio Künzlin (1998; 2000) mukaan (ks. Patrikainen, 2012, 60)

Didaktisesta kolmiosta on muodostettu myös hieman edellisestä mallista eroava suomalainen versio, missä kolmion kärjet ovat hieman eri järjestyksessä ja keskelle on tehty lisäys, millä korostetaan opettajan roolia vaikuttimena suhteessa oppilaan oppimisprosessiin (Patrikainen, 2012, 61–65).



Kuvio 3. Didaktinen kolmio Kansanen (2002; 2003) mukaan (ks. Patrikainen, 2012, 62)

Kun oppija ja tämän yksilölliset päämäärät asetetaan lähtökohdaksi, muodostuu opettamisen rooli oppilaan kasvua tukevaksi ja ohjaavaksi (Luukkainen, 2004, 95). Oppilaan ja opettajan välinen pedagoginen suhde ilmenee kouluinstituutiossa aina opetussuunnitelman kontekstissa, missä merkityksessä opettajan tehtäväksi muodostuu säädellä oppilaan oppimista suhteessa opetussuunnitelmassa määriteltuihin sisältöihin (Patrikainen, 2012, 64).

Opettajan rooli ohjaajana ja oppimista mahdollistavan ympäristön sekä olosuhteiden luojana on korostunut (Luukkainen, 2004, 95). POPS:n oppimiskäsityksen määrittelyssä on otettu lähtökohdaksi ajatus oppilaasta itsestään aktiivisena toimijana siten, että tavoitteena on oppimaan oppiminen sekä elinikäinen oppiminen, mihin pyritään monimuotoisten vuorovaikutteisten toimintojen kautta (Opetushallitus, 2014, 17). Näin ollen opettaja ei niinkään ole tietoa jakava toimija, vaan pikemminkin vuorovaikutteisen oppilaan oman tiedon lisäämisen mahdollistaja. Myös Ling ja Fraser (2014, 67–68) pitävät oppimista aktiivisena ja sosiaalisena prosessina, mikä heidän mukaansa nykyään voi sisältää enemmän virtuaalista kanssakäymistä aidon sosiaalisen kanssakäymisen sijaan. POPS:n mukaan oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien sekä muiden aikuisten kanssa, mutta myös vuorovaikutuksessa eri yhteisöjen sekä oppimisympäristöjen kanssa, missä tieto- ja viestintäteknologia nähdään olennaisena osana monipuolisia oppimisympäristöjä (Opetushallitus, 2014, 17 ja 29). Luukkainen (2004, 95) huomauttaa kuinka tärkeää oppimisen kannalta on opetuksen lomassa suoda aikaa oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle.

Kaikille oppilaille tulee tarjota tasavertaiset mahdollisuudet menestyä ja nauttia oppimisesta (Sahlberg, 2015, 28). Koska oppilaat ovat yksilöitä, on oppilasaines heterogeeninen, jolloin yksilöllisyyden huomioiminen asettaa omat pedagogiset vaatimuksensa niin koululle kuin yksittäiselle opettajallekin (Ojala, 2017, 21). Onnistuneiden oppimistulosten saavuttamiseksi oppimisen haasteet sekä yksilölliset piirteet tulee tunnistaa varhain ja niiden hoitamiseen tulee suhtautua asian mukaisesti (Sahlberg, 2015, 28). Nykyisessä kouluinstituutiossamme on käytössä niin kutsuttu kolmiportainen tuki, missä oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme eri tasoa ovat yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki (Opetushallitus, 2014, 61). Tuen intensiteettiä sekä tuen menettelyitä räätälöidään oppilaskohtaisesti yksilöllisten tarpeiden mukaan (Ojala, 2017, 21). Erityisopetus on integroitu osaksi koulun opetussuunnitelmaa (Sahlberg, 2015, 28). Osa-aikaista erityisopetusta voidaan tarvittaessa tarjota tuen kaikilla tasoilla ja erityisen tuen puitteissa erityisopetukselliset järjestelyt voivat olla myös täysiaikaisia tai muutoin merkittävästi intensiivisempiä (Opetushallitus, 2014, 62–69). Olennaisinta opettajan pedagogisen toiminnan näkökulmasta on se, että opettaja tuntee tuen järjestämistä koskevan normiston (Ojala, 2017, 22).

Käyttöteorian jalostuessa erityisesti työkokemusten sekä kollegiaalisen reflektion kautta, siirtyy myös niin kutsuttu hiljainen tieto osaksi opettajan ammatillista kehittymistä. Opettamisen ja oppimisen teorioiden tuntemuksen, teknisten taitojen ja luokkahuonetyöskentelyn kehittämisen lisäksi opettajan tulisi pyrkiä motivoitumaan kehittämään työtään. (Luukkainen, 2004, 157–

158.) Jotta opettaja voisi muuttaa toimintatapojaan, tulee muutoksen ensin tapahtua ajattelun tasolla, mikä taas mahdollistuu reflektoinnin kautta (Patrikainen, 2012, 23–24). Opettaja on erikoisasiantuntija, jonka ammattiosaaminen on jatkuvan kehityksen alainen siinä, missä kouluinstituutio on työyhteisönä tavanomaisesta poikkeava, kun siihen vaikuttavat niin yhteiskunnallisen tason työelämämuutokset kuin myös oppimiskäsityksiä ja tietoa koskevat muutokset (Luukkainen 2004, 158).

2.2 Opettaja kasvattajana ja yhteistyötä tekevänä toimijana

Perheiden kohtaaminen on muodostunut entistä keskeisemmäksi osaksi opettajan muuttuvaa työnsä, missä lasten haasteisiin pyritään löytämään ratkaisuja yhdessä (Luukkainen, 2004, 198). Kaikilla perusopetusta tarjoavilla kouluilla on POPS:n mukaan opetus-, mutta myös kasvatus tehtävä. POPS:ssa nostetaan myös esiin kodin ja koulun yhteistyön merkitys oppilaan oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta tarkasteltuna. (Opetushallitus, 2014, 14 ja 18 ja 35.) Ojala (2017, 26) toteaa ihmisenä kasvamisen olevan elämän mittainen prosessi, johon yksilön itsensä lisäksi osallistuvat muut ihmiset, joiden kanssa yksilö toteuttaa vuorovaikutuksellista kanssakäymistä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna koulun ja opetussuunnitelman puitteissa kasvattajuutta toteuttava opettaja on tärkeässä asemassa vuorovaikutuksellisen toimijana suhteessa oppilaaseen. Kodin ja koulun yhteistyö korostuu erityisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelun ja toteutuksen kontekstissa, milloin erityisopetuksen näkökulmasta tarkasteltuna erityisopettajan rooli muotoutuu merkittäväksi. Äärimmäisen tärkeää opettajan näkökulmasta tarkasteltuna on kuitenkin muistaa, että vastuu lapsen kasvatuksesta kuuluu ensisijaisesti tämän huoltajalle. (Opetushallitus, 2014, 35 ja 62–69.)

Kouluyhteisön ulkopuolelle suuntautuva vuorovaikutus, kuten oppilashuollollinen moniammatillinen yhteistyö, sekä vuorovaikutus muiden koulun yhteistyötahojen kanssa, toimivat vaikuttimina pedagogiseen hyvinvoinnin kokemuksissa (Liusvaara, 2014, 83). POPS:ssa monialainen yhteistyö korostuu oppilashuollollisissa yhteyksissä. Monialaisessa yhteistyössä, joka muodostuu sosiaali- ja terveystoimen sekä opetustoimen välille, pyritään toimimaan ja yhtenäiseen kokonaisuuteen. (Opetushallitus, 2014, 77.) Monialainen yhteistyö on keino oppimisen, koulunkäynnin ja hyvinvoinnin edistämiseen sekä ylläpitämiseen (Ojala, 2017, 21). Oppilashuollon puitteissa opetuksen järjestäjän tehtävä on asettaa monialaiset oppilashuoltoryhmät, joiden tehtävänä on asiantuntijaryhmänä vastata oppilashuollosta kokonaisvaltaisesti suunnittelusta alkaen aina menettelyihin ja toteuttamiseen saakka (Opetushallitus, 2014, 78). Oppilashuollon

sekä kouluterveydenhuollon kontekstissa keskitytään oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, mihin lukeutuvat niin fyysiset kuin psyykkiset ulottuvuudet, milloin merkitykselliseksi muotoutuu ennaltaehkäisevä toiminta ja varhainen puuttuminen, jolloin haasteiden monimuotoistumiselta ja syvenemiseltä voidaan välttyä (Suhola, 2017, 48–51).

Lapsen kouluun sopeutumisen ja siellä menestymisen mahdollisuudet riippuvat pitkälti siitä, millaisesta kasvuympäristöstä lapsi kouluun tulee. Toisaalta tiedämme myös, että lapset voivat tulla kouluun hyvin erilaisista perheistä ja olosuhteista. (Äärelä, 2012, 243; Ojala, 2017, 26.) Koska päämääränä on kaikkien yhteinen koulu (Luukkainen, 2004, 199), tulee opettajan omalla toiminnallaan ja vuorovaikutuksellaan edistää jokaisen oppilaan tasavertaisia mahdollisuuksia. Oppimisesta syrjäytyminen merkitsisi sitä, etteivät oppilaan sivistykselliset oikeudet toteutuisi POPS:n arvoperustan mukaisesti, mikä taas uhkaisi tervettä kasvua ja kehitystä (Opetushallitus, 2014, 15). Myös heikommat ja haastavammat oppilaat ansaitsevat saada osakseen kunnioitusta ja ymmärrystä, vaikka nämä eivät pystyisikään täyttämään kaikkia heille asetettuja odotuksia (Ojala, 2017, 26). POPS:ssa opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet määritellään kolmen osa-alueen kautta, joita ovat: 1. Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, 2. Tarpeelliset tiedot ja taidot, sekä 3. Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen (Opetushallitus, 2014, 19). Missä oppilaan odotetaan kasvavan elinikäiseksi oppijaksi, on merkittävää myös ymmärtää, että opettajankin tulisi asennoitua työhön tutkivalla otteella ja nähdä itsensä jatkuvana oppijana (Luukkainen, 2004, 126).

Koulun toimintakulttuurin kontekstissa sekä sisäiset että ulkoiset vuorovaikutussuhteet ovat olennaisessa asemassa (Ojala, 2017, 28). Kouluinstituution sisäisen vuorovaikutuksen merkityksissä henkilöstön välinen tiivis yhteistyö edistää koululle asetettujen tavoitteiden toteuttamista (Opetushallitus, 2014, 36). Koulu kehittyvänä instituutiona on vahva juuri yhteisönä, kun päätöksenteko rakennetaan vuorovaikutuksen keinoin eri asiantuntijuutta omaavien opettajien kesken siten, että ympäröivän yhteiskunnan merkitykset huomioidaan (Luukkainen, 2004, 195). Koulun toimintakulttuurin säätely ja ohjaaminen ovat johtajuuden tehtäviä, missä rehtori ja tämän johtamisen malli muotoutuvat merkityksellisiksi (Ojala, 2017, 27). Johtajuuden voidaan kuvata olevan vuorovaikutusta johtajan sekä alaisten välillä, millä on selkeät tavoitteet ja päämäärät. Johtajuutta ohjaavana viitekehyksenä toimii johtajan henkilökohtainen ihmiskäsitys, missä hyvään johtajuuteen vaaditaan henkilökohtaisten kykyjen sekä ominaisuuksien lisäksi tahtoa ja motivaatiota, elämäkokemusta, työkokemusta, jatkuvaa itsen kehittämistä sekä johtajuuteen pätevöittävä koulutus. Merkittävää hyvän johtajuuden kannalta ovat myös itsetuntemus, terve itsetunto sekä nöyryys. (Mustonen, 2003, 50.) Opettajan taas on tärkeää ymmärtää

organisaation rakennetta, sekä johtamisen merkitystä, minkä kautta opettajan tavoitteeksi muotoutuu vastuullisena yhteisöä kehittävä jäsenenä toimiminen (Luukkainen, 2004, 194).

Koulu ja opetustoimi on määritetty toimimaan monipuolisessa yhteistyössä, minkä tarkoituksena on varmistaa perusopetuksen eheys, yhtenäisyys ja laatu, mutta myös lisätä toiminnan avoimuutta sekä tukea oppilaiden kasvua ja oppimista. (Opetushallitus, 2014, 35). Sen lisäksi, että koulujen sisäistä yhteistyötä ja kollegiaalista vuorovaikutusta tulee jatkuvasti vahvistaa ja kehittää, on huomioitava myös se, kuinka oppilaitosten tulee tässä ajassa olla monipuolisesti avoinna yhteiskuntaan. Opetusta ei siis voida enää toteuttaa suljettujen ovien takana, vaan on pyrittävä monipuoliseen yhteistyöhön muiden oppilaitosten kanssa, sekä huomioitava yhteiskunnallisen kehityksen asettamat vaatimukset koulutukselle. (Luukkainen, 2004, 201–202.) Opetuksen eheyttämisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien kontekstissa tuodaan esille ulkopuolisen yhteistyön ja verkostoitumisen mahdollisuudet yhteiskunnallisen yhteistyön merkityksissä. Yhteistyötä muiden tahojen, kuten esiopetus, varhaiskasvatus, kerhotoiminta, nuorisotoimi, kirjasto, seurakunta, museot, järjestöt, yritykset ja muut lähialueen toimijat, mutta myös poliisi, pidetään edullisena oppilaan hyvinvoinnin, eheän koulupolun sekä kasvatuksellisten tavoitteiden kannalta. (Opetushallitus, 2014, 32 ja 36.)

2.3 Opettajana Oulun alueella

Oulun kaupungissa on Opetushallituksen laatiman POPS:n (2014, 9–13) ohjeistuksen mukaisesti laadittu paikallinen opetussuunnitelma: Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset [OOPS]. Edellä mainittu dokumentti ohjaa siis kaikkien Oulun alueen koulujen ja näin ollen myös opettajien ja muun kouluhenkilöstön toimintaa. Paikallisen opetussuunnitelman laadinta on ollut prosessi, jonka myötävaikuttajina on toiminut suuri joukko sivistys- ja kulttuuripalveluiden asiantuntijoita (OOPS, 2016, 4). Yksittäiset koulukohtaiset linjaukset nojaavat myös paikallisen opetussuunnitelman linjauksiin (ks. OOPS, 2016).

Lapsen ja nuoren kasvun ja oppimisen polun yhtenäisyys on nähty Oulun alueella merkittävänä OOPS:n laadintaa ohjaavina tekijöinä, missä varhaiskasvatussuunnitelma- ja esiopetussuunnitelmatyö on toteutettu rinnakkaisina prosesseina OOPS:n laadinnan kanssa. Kasvatuksellista sekä pedagogista jatkumoa on pyritty turvaamaan siten, että samat asiantuntijat ovat toimineet osallisina eri koulutusasteille kohdistettujen opetussuunnitelmien laadinnassa. Opetussuunnitelmatyön puitteissa on nähty tärkeäksi ottaa huomioon myös muut lapsiperheitä, lapsia sekä

nuoria koskevat paikalliset suunnitelmat, jotka on tarkemmin kirjattu OOPS:n liitteeseen 2. Toimintakulttuurin kontekstissa yhtenäisen koulupolun merkitykset korostuvat, missä opetuksen eheys ja kasvatuksellinen johdonmukaisuus ovat kokonaisvaltaisesti ja laajasti tärkeissä rooleissa. (OOPS, 2016, 5 ja 30.)

Oulussa perusopetuksen arvoperusta on rakennettu Oulun kaupunkistrategian arvoihin; reiluus, rohkeus sekä vastuullisuus, tukeutuen (OOPS, 2016, 14). POPS:n linjausten mukaan perusopetuksen kokonaisvaltaisena tavoitteena on laaja-alainen osaaminen, millä tarkoitetaan kokonaisuutta, joka muodostuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista sekä tahdosta. Laaja-alaisen osaamisen lisääntyneen tarpeen taas katsotaan nousevan ympäröivässä maailmassa tapahtuvista muutoksista. (Opetushallitus, 2014, 20.) Oulussa järjestettävän perusopetuksen puitteissa laaja-alaisen tavoitteiden painoalueiksi ovat valikoituneet Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) sekä Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7) (OOPS, 2016, 27).

Peruskoulujen toimintaympäristöjen moninaisuutta pidetään Oulussa rikkautena, missä jotkin koulut sijaitsevat maaseudun kaltaisessa ympäristössä, kun taas toiset lähiöissä tai aivan kaupungin keskustan tuntumassa (OOPS, 2016, 30). Edellä kuvattu tukee POPS:n ajatusta siitä, kuinka oppimisympäristöjen tehtävänä on mahdollistaa luovat ratkaisut, mutta myös asioiden tutkiminen ja tarkastelu eri näkökulmista (Opetushallitus, 2014, 29). Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelua ja toteutusta pidetään Oulussa merkityksellisenä, missä oppimiskokonaisuuksien suunnittelua ja eheyttämistä helpottamaan on laadittu niin kutsutut Oululaiset OPS-polut: Hyvinvointipolku, Kestävän kehityksen polku, Kulttuuripolku, Maailmankansalaisen polku, Tiedonhallinnan polku sekä Yrittäjyyskasvatuksen polku. Oululaiset OPS-polut on luotu OneNote-pohjalle, mikä on helposti löydettävissä OOPS:ssa olevan linkin kautta. (OOPS, 2016, 38.)

Oulussa arvioinnin kehittämistä toteutetaan oppimisprosessin näkökulmasta, missä korostuu se, kuinka tärkeää oppilaan itsensä, on työskentelyn alkaessa saada tietää mitä kultakin oppimiskokonaisuudelta odotetaan, jolloin oppilas voi itse asettaa omia tavoitteita ja näin ollen vaikuttaa oppimisprosessinsa kulkuun. Oulussa perusopetuksen puitteissa tapahtuvan arvioinnin kontekstissa opettaja tapaa oppilaan sekä tämän huoltajat strukturoidun keskustelun merkeissä, missä sekä arviointikeskustelu että kehityskeskustelu muotoutuvat tärkeiksi elementeiksi lukuvuosiarviointia tarkasteltaessa. (OOPS, 2016, 58 ja 61.) Oulun kaupungissa on ohjeistettu arvi-

ointia sekä sen toteuttamista tarkemmin, missä arvioinnin toteuttamisen tueksi on laadittu Arvioinnin ABC, mistä alakoululle ja yläkoululle on laadittu omat erilliset ohjeensa (Oulun kaupunki – Opetussuunnitelma, 2019). Arvioinnin ohjeistus näyttäisi olleen jossain määrin muutoksen alainen siinä, missä alakoulua velvoittava Arvioinnin ABC on merkitty viimeksi päivitettyksi 15.3.2019. Myös oppaan alkusanoissa on merkintänä maininta siitä, kuinka opas päivitetty uuden materiaalin myötä. (Oulun sivistys- ja kulttuuripalvelut – alakoulu, 2019.) Yläkoulua velvoittavaa Arvioinnin ABC:tä koskevat samat yllä kuvatut lainalaisuudet, joskaan yläkoulun oppaasta ei suoraan käy ilmi, milloin tämä tarkalleen ottaen on edellisen kerran päivitetty (Oulun sivistys- ja kulttuuripalvelut – yläkoulu, 2019).

3 Työssä jaksaminen

Tässä luvussa määrittelen työssä jaksamisen yhdistelmäkäsitetä. Rajaan työssä jaksamisen käsitettä tematiikkaa ympäröivän käsitteistön avulla, jolloin tarkoituksena on muodostaa ymmärrys siitä, mitä työssä jaksaminen tämän tutkielman kontekstissa tarkoittaa. Tavoitteena on rajata sitä, milloin työssä jaksamisen resurssit ovat riittävät, jolloin vielä voidaan puhua työssä jaksamisesta. Samalla on tärkeää myös rajata sitä, milloin työssä jaksamisen resurssit on kulutettu loppuun, jolloin ei enää voida puhua työssä jaksamisesta.

3.1 Työn imu

Työn imu (*engl. work engagement*) on yhdistelmäkäsite, joka pitää sisällään ajatuksia positiivisesti latautuneista tunteista ja motivaatiotäyttymyksistä työssä. Aamulla työhön lähteminen tuntuu työn imua kokevasta työntekijästä useimmiten mieltä ja tällöin työ tuntuu mielekkäältä sekä nautinnolliselta. Työn imun rakentumisessa tarmokkuus, omistautuminen sekä uppoutuminen toimivat osatekijöinä. (Hakanen, 2011, 38–39.) Työn imua edistäviä tekijöitä ovat ensisijaisesti työssä ilmenevät monipuoliset voimavarat, joita voivat olla esimerkiksi monipuolinen sekä kehittävä työn sisältö, kollegiaalinen tuki, esimiehen tuki, mutta myös työstä saatava palaute. Myös työn kuormituksesta palautuminen sekä yksilölliset voimavarat, mutta myös kollegoiden työn imu voivat toimia yksilön työn imua vahvistavina vaikuttimina. (Hakanen & Perhoniemi, 2012, 9–10.)

Tarmokkuutta työn imun osatekijänä luonnehtii korkean energisyyden kokemus, sinnikkyys, työhön panostamisen halukkuus, sekä ponnistelu myös vaikeuksia kohdattaessa. Omistautumisella tarkoitetaan työn imun yhteydessä merkityksellisyyden, innokkuuden, inspiraation ja ylpeyden kokemuksia työn kontekstissa, mutta myös kokemuksia työn haasteellisuudesta. Kolmas osatekijä, uppoutuminen, pitää sisällään syvää keskittymistä ja työhön paneutuneisuutta, milloin koetaan ajan kuluva nopeasti ja toisaalta työstä irtaantuminen voi tuntua haastavalta. (Hakanen, 2004, 229; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, 498; Hakanen, 2011, 39.)

Amini Faskhodi ja Siyyari (2018, 84) toteavat tutkimuksessaan, että työn imun sekä burnout -ilmiön välillä vallitsee negatiivinen vaikutussuhde, mikä tarkoittaa sitä, että burnout -ilmiön ilmentymän lisääntyessä vastaavasti työn imun ilmentyminen vähenee. Työuupumus, eli burnout -ilmiönäkin tunnettu tila tarkoittaa vähitellen krooniseksi muotoutunutta stressioireyhtymää, mikä lopulta kehittyy kokonaisvaltaiseksi henkiseksi ja fyysiseksi uupumustilaksi (Salo,

2002, 24–25; Hakanen, 2004, 22). Työuupumuksen voidaan käsitteellisesti katsoa olevan vastakohta työn imun käsitteelle. Näin siksi, että työuupumus pitää sisällään vähäistä aktivaatiota sekä vähäistä mielihyvää, kun taas työn imu pitää sisällään runsasta aktivaatiota sekä runsasta mielihyvän kokemusta. (Hakanen, 2004, 229.) Näin perustein työn imu voidaan katsoa kuuluvan työssä jaksamisen osatekijöihin, kun taas työuupumukseen tai toisin sanoen burnout -ilmiöön tultaessa työssä jaksamisen resurssit ovat loppuun kulutetut, eikä voida enää puhua työssä jaksamisesta. Työntekijän tulisi kokea tarmokkuudesta, omistautumisesta ja uppoutumisesta koostuvaa työn imua Hakasen (2004, 39) mukaan useammin kuin kerran viikossa, jotta työntekijän voitaisiin sanoa aidosti kukoistavan työssään.

3.2 Työhön sitoutuminen

Lisääntyvä kansainvälinen kilpailu luo tietynlaisen ennakkoasetelman, missä kaikki kynnelle kykenevät työvoimaiset yksilöt on pyrittävä integroimaan tuottavina toimijoina työelämään. Edellä mainittu edellyttää kuitenkin yksilötasolla vahvaa palkkatyöhön sitoutumista. (Turunen, 2012, 18.) Sitoutunutta työntekijää voidaan luonnehtia sellaiseksi yksilöksi, joka pysyy organisaatiossa hyvinä ja pahoina aikoina, osallistuu työhön säännöllisesti, työskentelee täysinä päiviä ja ajoittain jopa enemmänkin, suojelee organisaatiota ja suorittaa työtään organisaation tavoitteiden mukaisesti (Meyer & Allen, 1997, 3). Kun työntekijä samaistuu noudattamaan organisaation tavoitteita sen arvojen mukaisesti, syntyy ylpeyden tunnetta yhteisöön kuulumisesta (Mäki, 2012, 52).

Työhön sitoutuminen on yksilöllinen työhön ja sen suorittamiseen kytkeytyvä tahtotila, missä yksilö todella haluaa suorittaa työtään (Turunen, 2012, 19). Sitoutumisen käsite pitää sisällään olettamuksen vuorovaikutuksen läsnäolosta, milloin yksilön ja sitoutumisen kohteen välille muodostuu vuorovaikutussuhde (Mäki, 2012, 51). Palkkatyön suorittaminen tuottaa yksilölle, paitsi taloudellista pääomaa, myös sosiaalisen elinpiirin rikastumista ja samalla se muovaa statusta sekä identiteettiä (Turunen, 2012, 18). Yksilötasolla korkea ammatillinen sitoutuminen edistää taitojen kehittämistä, mutta vahvistaa myös omistautumista yksilölliselle uran kehittämiselle. Yksilön ammatillinen sitoutuminen on motivoitumista suhteessa uraan ja työhön, milloin yksilö hyödyntää sisäistä muutoksensäätelykykyään sitoutumisen työvälineenä. (Mäki, 2012, 52.)

Työhön sitoutuminen on toisaalta myös työntekijän sekä työorganisaation välistä sitoutumista (Tuomi ym., 2006, 111), mikä tämän tutkimuksen kontekstissa tarkoittaa opettajan sitoutumista

kouluinstituution. Organisaatioon sitoutumisen kontekstissa korostuvat yksilön kokemukset organisaatioon kuulumisesta täysipainoisena jäsenenä (Mäki, 2012, 53). Voimakkaan organisaatioon sitoutumisen omaava työntekijä on motivoitunut toimimaan organisaation hyväksi (Meyer & Allen, 1997, 24). Tärkeää on tässä yhteydessä kuitenkin myös muistaa, että opettajan ammatillinen sitoutuminen ja uraan sitoutuminen eivät kuitenkaan automaattisesti ennusta voimakasta organisaatioon sitoutumista (Mäki, 2012, 52). Pitkäaikaisesta organisaatioon sitoutumisesta voi seurata haittavaikutuksia siinä, missä yksilö voi passivoitua ja lakata kehittämästä sellaisia tietoja ja taitoja, joita ei organisaation sisällä tarvita, mutta joista voisi työntekijälle kuitenkin olla hyötyä organisaation ulkopuolella tai organisaation sisäisen muutoksen kontekstissa (Meyer & Allen, 1997, 3). Toisaalta korkealla organisaatioon sitoutumisella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia siinä, missä sen on todettu vähentävän työntekijöiden vaihtuvuutta sekä toistuvia poissaoloja ja lisäksi se saattaa myös parantaa yksittäisen työntekijän työsuoritusta (Turunen, 2012, 20).

3.3 Työkyky ja terveys

Työkykyä ei voida asettaa minkään yksittäisen tieteenalan alle, vaan sitä määritetään monitieteellisesti useiden eri toimijoiden, kuten työterveyshuollon, eläkelaitosten, yleisen terveydenhuollon, työnantajien, tutkijoiden, lain säätäjien, eikä vähiten työntekijöiden näkökulmasta tarkastellen (Ilmarinen ym., 2006, 19). Yhtä yksiselitteisen täsmällistä määritelmää käsitteelle työkyky ei ole olemassa, mutta yhtä mieltä ollaan kuitenkin siitä, että se on useiden eri ulottuvuuksien välisestä vuorovaikutuksesta muodostuva suhteellinen käsite (Gould, Härkäpää & Koskinen, 2015, 4). Ajan ja lisääntyneen tutkimustiedon myötä myös työkyky käsitteen määrittely on muuttunut moniulotteisemmaksi, mikä taas yhtäaikaaisesti on luonut lisää haasteita suhteessa työkyvyn arviointiin ja kehittämiseen (Ilmarinen ym., 2006, 19). Yksinkertaisesti ja kansankielellisesti ilmaistuna voidaan kuitenkin sanoa, että käsite työkyky tarkoittaa yksilön kykyä suorittaa työtä (Saikku, 2013, 122; Järvikoski ym., 2018, 8).

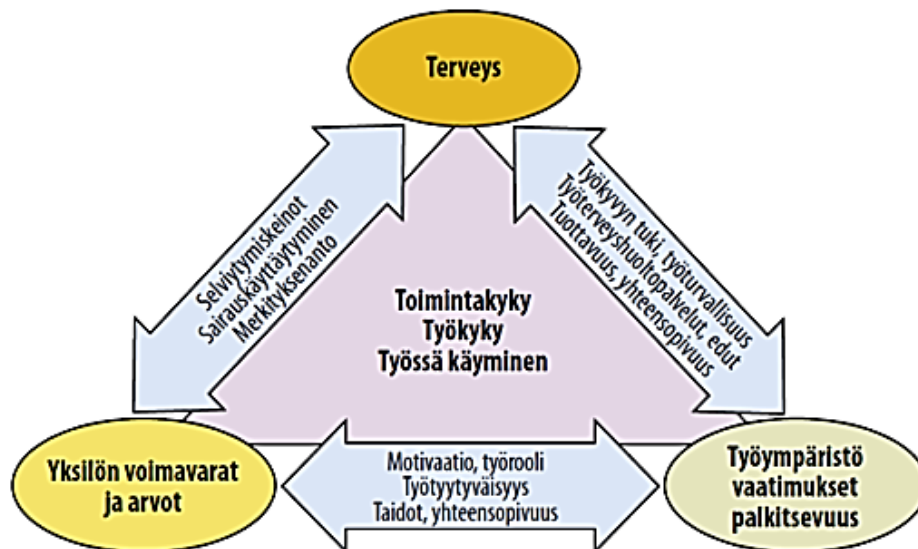
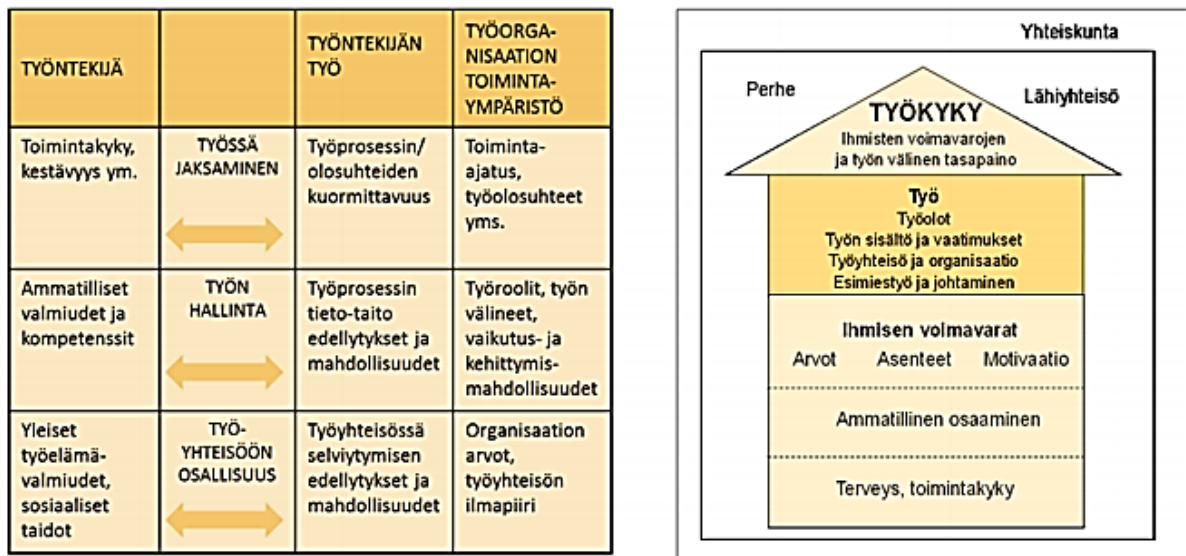
Terveys on Rauramon (2008, 60) mukaan vaalimisen arvoinen voimavara, johon jokainen yksilö voi vaikuttaa kiinnittämällä erityistä huomiota terveellisiin elintapoihin, joihin lukeutuvat: terveellinen ravinto, kohtuullinen ja säännöllinen liikunta, sekä tupakoimattomuus ja kohtuus alkoholin käytössä, mutta myös riittävä lepo ja uni. Hyvä terveys on selkeästi keskeinen lähtökohta hyvälle työkyvylle tarkastelunäkökulmasta riippumatta. Mielenkiintoista ja toisaalta myös huomionarvoista on se, ettei huono terveys välttämättä vaikuta rajoittavasti työkykyyn,

aivan kuten hyvä terveyskään ei suoraan tarkoita hyvää työkykyä. (Koskinen ym., 2006, 114.) Missä määrin terveydelliset haasteet vaikuttavat työkykyyn on riippuvaista muun muassa siitä, millaisia vaatimuksia itse työ asettaa yksilölle. On aika itsestäänkin selvää, että ruumiillista kuormitusta tuottavassa työtehtävässä fyysinen toimintakyky on ratkaisevaa, kun taas useissa toimihenkilöammateissa vaaditaan enemmän psyykkistä suoriutumista (Leino-Arjas, Perkiö-Mäkelä & Hirvonen, 2012, 83). Lääketieteen näkökulmasta tarkasteltuna heikentynyt työkyky palautuu, mutta myös mahdollisesti kehittyy, kun heikentynyttä terveyttä ja toimintakykyä parannetaan hoidollisin sekä kuntouttavin menettelyin (Järvikoski ym., 2018, 11). Yleisesti tarkasteltuna hyvä terveydentila, sekä siihen liittyvänä toimintakyky ovat kuitenkin työmotivaatiota ja työkykyä lisääviä tekijöitä (Leino-Arjas, Perkiö-Mäkelä & Hirvonen, 2012, 83).

Työssä käyvän ihmisen hyvän terveyden ylläpitämisessä työterveyshuollolla on oma roolinsa perusterveydenhuollollisena toimi- elimenä. Työterveyshuollon tehtäviin kuuluu toimivan työyhteisön, sekä turvallisen ja terveellisen työympäristön aikaansaamisen edistäminen. Työterveyshuolto tuottaa myös palveluita, joiden avulla pyritään ehkäisemään ja hoitamaan sairauksia, mutta myös ylläpitämään työntekijän työkykyä. (Rauramo, 2008, 74.) Työterveyshuollon puitteissa järjestettävien terveystarkastusten yhteyteen sisällytetään usein myös työssä suoriutumisen sekä työkyvyn arviointia erilaisten kliinisten menettelyiden keinoin. Tämän lisäksi hyödynnetään myös muita työkykyä arvioivia mittareita, kuten Työterveyslaitoksen kehittämää työkykyindeksiä, joka perustuu lääkärin toteamien mahdollisten sairauksien lisäksi työntekijän henkilökohtaiseen arvioon omasta sen hetkisestä työkyvystään. (Ilmarinen ym., 2006, 31.)

Lähivuosikymmenien aikana suomalaisessa tutkimuksessa on nähty esitettävän useita eroavia työkykyä määrittäviä viitekehyksiä, milloin eroavaisuudet ovat lähtökohtaisesti riippuneet siitä, millaisesta näkökulmasta työkyvyn käsitettä kulloinkin on lähestytty (Järvikoski ym., 2018, 8). Ilmarisen talomallissa työkyky rakentuu kerroksittain siten, että alimmat kolme kerrosta: 1. terveys ja toimintakyky, 2. ammatillinen osaaminen, sekä 3. arvot, asenteet ja motivaatio, muodostavat yhdessä yksilön voimavarat. Neljäs kerros taas on työ, joka koostuu työoloista, työn sisällöstä ja vaatimuksista, työyhteisöstä/-organisaatiosta, sekä esimiestyöstä ja johtamisesta. Ylimpänä, eli kattona toimii työkyky, joka on ihmisen voimavarojen sekä työn välille muodostuva tasapainotila. Kaikkia näitä kerroksia ympäröi perheen ja lähiyhteisön vaikutuskehä, sekä uloimpana yhteiskunnan vaikutuskehä. (Ilmarinen ym., 2006, 23.) Tuiskun ja kollegoiden vuonna 2012 laatimassa työkyvyn kolmiomallissa taas terveys, työympäristön vaativuus ja palkitsevuus, sekä yksilön voimavarat ja arvot muodostavat funktionaalisesti määritellyn vuoro-

vaikutuksellisen kehän kolmion keskiössä olevien toimintakyvyn, työkyvyn sekä työssä käymisen ympärille (Gould, Härkäpää & Koskinen, 2015, 6). Järvikosken, Härkäpään ja Mannilan (2001) hahmottelema moniulotteisen työkykymallin sisällä työkyky muodostuu kolmen pääosatekijän; työssä jaksamisen, työn hallinnan sekä työyhteisöön osallisuuden välisestä jatkuvasta vuorovaikutuksesta (Ilmarinen ym., 2006, 26–27; Gould, Härkäpää & Koskinen, 2015, 5–6).



Kuvio 4. Järvikosken, Härkäpään ja Mannilan (2001) moniulotteinen työkykymalli; Ilmarisen (2006) työkyvyn talomalli; Tuiskun ym. (2012) työkyvyn kolmiomalli (ks. Gould, Härkäpää & Koskinen, 2015, 6.)

3.4 Työkuormitus opettajan työssä

Opettajan työssä stressi ja siten myös kuormitus on suurimmilta osin laadultaan psyykkistä kuormitusta (Salo, 2002, 20). Opettajuus voidaan nähdä jatkuvasti laajenevana ja kehittyvänä yhteiskunnallisena työtehtävänä, jolloin siihen liittyy aivan omanlaatuisia haasteita, sillä sekä opettaminen että oppiminen ovat perimiltään inhimillistä toimintaa, milloin oletettavaa on, ettei tilannekohtainen toiminta aina ole täysin rationaalista. Inhimillisen problematiikan lisäksi opettajat kohtaavat työssään myös muita haasteita, kuten vuorovaikutuksellisia haasteita suhteessa muihin yhteistyökumppaneihin, kuten hallinnon henkilöstö ja oppilaiden huoltajat, mutta myös oppilaiden motivaation puutetta, sekä puutetta muista resursseista. (Aho, 2011, 18–19.) Toisaalta työkuormitus itsessään on myös yksi suurimmista syistä, miksi opettajat voivat päätyä vaihtamaan alaa (Bubb & Earley, 2004, 16).

Opettajan työ on luonteeltaan ihmissuhdetyötä, mistä aiheutuu psyykkistä kuormitusta (Kauppinen ym., 2010, 234). Opettajan työn psyykkinen haastavuus muotoutuu osaksi siitä, kun työtä suoritetaan persoonalla. Opettajan työssä suuri osa kuormituksesta syntyy vuorovaikutuksellisista vaateista, missä opettajalta odotetaan vahvoja sosiaalisia taitoja, kun tämä hoitaa muun muassa oppilashuollollista kommunikointia monialaisessa yhteistyössä, sekä ylläpitää kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta (Aho, 2011, 20–21 ja 25.) Opettajan työssä stressikuormitusta aiheuttavia tekijöitä ovat emotionaaliset vaatimukset, jollaisiksi voidaan katsoa esimerkiksi tilanteet, missä opettaja joutuu kohtaamaan oppilaan huonoa käytöstä, kuten heikko opiskelumotivaatio tai epäkunnioittava suhtautuminen. Lisäksi suoritettavan työn määrä, sekä kiire suorittaa työtehtäviä näyttäytyvät riskitekijöinä. (Hakanen, 2004, 252.)

Kuten inhimillisissä yhteyksissä yleensä, kuormittuminenkin on yksilöllinen prosessi, mihin vaikuttavat muun muassa terveys, sekä työ- ja yksityiselämän välinen balanssi (Mattila & Pääkkönen, 2015, 9). Opettajan työn kuormittavuutta on tutkimuksellisissa konteksteissa lähestytty lähinnä psykologisesta näkökulmasta (Salo, 2002, 20), missä opettajan työ sisältää kuitenkin työtehtävien vaihtelevista sisällöistä riippuen myös fyysisen kuormituksen aspektin. Fyysistä kuormitusta työssä aiheuttavat käsin tehtävät nostot ja siirrot, mutta myös näyttöpäätteellä suoritettava työ, sekä myös hankalat tai staattiset työasennot (Työsuojeluhallinto, 2018). Liian vähäinen tai yksipuolinen fyysinen kuormitus voi aiheuttaa erilaisia vaivoja, mutta toisaalta myös koetun työhön vaikutusmahdollisuuksien puutteen on todettu olevan yhteydessä selkä- ja yläraajavaivoihin (Lindström ym., 2002, 14). Muita fyysisiä työoloja haastavia tekijöitä opettajan työssä ovat melu, kuiva tai muutoin heikkolaatuinen sisäilma, missä kosteusvaurioita ja hometta

ei myöskään voida unohtaa (Kauppinen ym., 2010, 234). Fyysinen kuormitus muuttuu haitalliseksi silloin, kun siitä aiheutuu työntekijälle väsymistä ja ylikuormittumista, tai kun se hidastaa kuormitustilan jälkeen tapahtuvaa elimistön palautumista (Työsuojeluhallinto, 2018).

Tutkittaessa työn sisältämien psyykkisten ja sosiaalisten kuormitustekijöiden yhteyksiä terveyteen sekä hyvinvointiin, viitekehyksenä hyödynnetään stressiteorioita. Työstressiteorioissa keskitytään kuvaamaan yksilön sekä tämän ympäristön välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta, missä pitkään jatkuva yksilön resurssien ja ympäristövaatimusten välinen ristiriitatilanne aiheuttaa stressioireita, mutta myös haitallista kuormitusta. (Lindström ym., 2002, 15.) Koetun stressikuormituksen voimakkuus ja stressiä aiheuttavat tekijät vaihtelevat riippuen siitä, lähestytäänkö ilmiötä behavioristisesta, psykologisesta, terveydellisestä tai psykofyysisestä näkökulmasta tarkastellen (Salo, 2002, 21). Haitallisen stressin vaikutus on hyvin kokonaisvaltainen, sillä se ulottuu työntekijän behaviorististen, emotionaalisten, sekä fyysisten ulottuvuuksien lisäksi myös elämän sosiaalisille ja taloudellisille kentille. Kokonaisvaltainen pitkäaikainen stressirasitustila voi väitellen jatkuessaan johtaa burnout- tilaan, milloin jatkuvasti kasvavan paineen sieto muuttuu ylitse pääsemättömäksi ja yksilö ajautuu uupumukseen. (Sharma & Cooper, 2017, 1.)

3.5 Työkuormituksesta palautuminen

Työstä aiheutuva ponnistelu ehdyttää psyykkisiä sekä fyysisiä voimavaroja ja näiden voimavarojen uusiutumisprosessia kutsutaan palautumiseksi. Riittävä palautuminen ehkäisee työstressistä aiheutuvien terveysongelmien esiintymistä. Onnistunut ja vieläpä päivittäinen palautuminen on välttämätöntä, jotta yksilö kykenee ylläpitämään terveyttä, energisyyttä, sekä sitoutuneisuutta, mutta myös vastaamaan työn vaatimuksiin ja kohtaamaan stressiä työssään. Palautumisen taustalla katsotaan tapahtuvan kahta päällekkäistä prosessia, joista toinen on aktiivinen ja toinen passiivinen, missä passiivinen prosessi tarkoittaa työn vaatimusten poistumatilaa. Aktiivinen palautumisprosessi taas viittaa ei pelkästään työn vaatimusten poissaoloon, vaan vielä siihen, että työntekijä irtaantuu työstä ja ottaa osaa itselle mielekkäisiin vapaa-ajan toimintoihin. (Virtanen ym., 2019, 2–3.)

Psykologisesta näkökulmasta tarkasteltuna palautumisen prosessi on työntekijän subjektiivista kokemusta palautumisesta, mutta samalla myös palautumista edistävien ja haittaavien mekanismien tarkastelua. Työntekijän katsotaan työpäivän aikana suorittavan eriasteista ponnistelua,

jonka seurauksena syntyy fysiologisina ilmeneviä kuormitusreaktioita, joka voidaan havaita vi-riämisenä autonomisen hermoston säätelyssä. Ihmiset ovat yksilöllisiä siinä, millaisia voima-varoja he arvostavat, mutta perusajatus on kuitenkin se, että yksilö pyrkii aina säilyttämään sellaiset voimavarat, mitä tämä arvostaa. Yksilön hyvinvoinnin kannalta merkityksellisempää on olemassa olevien voimavarojen säilyttäminen, kuin pyrkimys saavuttaa uusia voimavaroja. Kuitenkin palautumisessa voidaan ajatella palautettavan menetettyjä voimavaroja, turvata uhat-tuina olevia voimavaroja, mutta myös pyrkiä hankkimaan uusia voimavaroja. Psykologista pa-lautumista edistäviä mekanismeja ovat taidon hallinta, kontrolli, irrottautuminen, sekä rentou-tuminen. Taidon hallinnan kokemuksilla tarkoitetaan vapaa-ajalla suoritettavia toimintoja, missä toimija voi tuntea itsensä päteväksi ja kykeneväksi, kun taas kontrolli on yksilön mah-dollisuus päättää vapaa-aikansa hallinnasta, mikä lisää pätevyyden tunnetta ja minäpystyvyyttä. Psykologinen irrottautuminen on henkistä irrallaan oloa työstä, milloin työhön liittyvät asiat suljetaan pois mielestä ja rentoutumisella puolestaan tarkoitetaan tilaa, missä virittäytyminen on alhaisella tasolla ja yksilön tunnetila on myönteinen. (Kinnunen & Feldt, 2009, 7–11 ja 18–19; Sianoja, 2018, 30–31.)

Palautumisen fysiologisella ulottuvuudella tarkoitetaan elimistön normaalitoimintojen palautu-mista stressin jälkeisestä tilasta lepotilaan, milloin elimistö pyrkii täydentämään kulutetut voi-mavarat. Elimistön hormonitasojen sekä energiavarastojen palautuminen edellyttää riittävän pitkäkestoista lepotilaa, milloin pelkkä lepotilaan laskeutuminen ei riitä. Fysiologisen palautu-misen kontekstissa stressistä palautumisessa on kyse autonomisen, eli tahdosta riippumattoman hermoston sympaattisen ja parasympaattisen haaran välisestä balanssista. Sympaattinen her-mosto aktivoituu voimakkaimmin fyysisten sekä psyykkisten stressitilanteiden yhteydessä, kun taas parasympaattinen hermosto työskentelee aktiivisimmillaan levon sekä unen aikana. HPA-(engl. hypothalamic-pituitary-adrenal axis), eli hypotalamus-aivolisäke-lisämunuaisjärjestel-män toimintatarkoitus on vireystilan, aineenvaihdunnan ja kehon lämpötilan säätelyn sekä yl-läpitämisen kautta mahdollistaa jokapäiväinen elämästä selviäminen. Järjestelmän aktivoitumi-nen mahdollistaa niin kutsutun ”taistele tai pakene” -reaktion, mutta toisaalta järjestelmän jat-kuva aktiivisuus johtaa väsymiseen ja pahimmillaan uupumiseen. HPA-järjestelmän aktiivisuus laskee, kun ihminen laskeutuu palautumisen tilaan. (Kinnunen & Rusko, 2009, 29–35.)

Unen laatua voidaan tarkastella toisaalta palautumisen tuloksena, mutta myös vaikuttavana osana päivittäisessä palautumisprosessissa (Sianoja, 2018, 35–36). Unta pidetään yksilön pa-lautumisen kannalta tärkeimpänä ajanjaksona, sillä siinä yhdistyvät sekä psykologiset, että fy-

siologiset ulottuvuudet. Unen aikana elimistö rauhoittuu pitkäksi aikaa lepotasolle, milloin fysiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna aiemmin kuvatut elimistön prosessien voimavarat palaavat, kun taas psykologisesti tarkasteltuna alitajunta työstää päivän aikaisia tapahtumia, sekä järjestee tietoa ja tallentaa muistiainesta. Unen ja nukkumisen merkitykset konkretisoituvat tarkasteltaessa unen puutteen tai muutoin häiriintyneen unen vaikutuksia, mihin poikkeuksetta liittyy päivän aikaisen toimintakyvyn jonkinasteinen lasku. Heikentynyt uni voi pidemmällä aikavälillä aiheuttaa muun muassa sydän- ja verisuonisairauksia, 2-typin diabetesta, lihavuutta tai kohottaa yleisesti aiemmin kuvatun HPA-järjestelmän aktiivisuustasoa. (Myllymäki & Kaartinen, 2009, 127, 129–130.) Yksilön subjektiivinen kokemus huonosti nukutusta yöstä aiheuttaa väsymyksen tunnetta työpäivän aikana ja laskee palauttaviin aktiviteetteihin osallistumiseen sitoutuneisuutta niin työpäivän taukojen aikana, kuin työn jälkeisenä vapaa-aikanakin (Sianoja, 2018, 36). Riittävän pitkäkestoisen ja yhtäjaksoisen nukkumisen on todettu sekä tieteellisestä näkökulmasta, että empiiristen kokemusten kautta olevan palautumisen kannalta välttämätöntä (Myllymäki & Kaartinen, 2009, 130).

Kokonaisuudessaan palautumisen kontekstissa on olennaista huomioida työn vaatimusten ja voimavarojen välisen tasapainon säilyttäminen (ks. Kinnunen, Siltaloppi & Mauno, 2009). Ponnistelua vaativat aktiviteetit, kuten työhön liittyvä toiminta, kodinhoitotyöt ja lapsista huolehtiminen voivat haitata palautumista. Toisaalta jotkin yksilöt voivat kokea kotityöt myös rentouttavina, mikä johtuu palautumisen subjektiivisen kokemuksen yksilöllisesti varioivasta luonteesta. Vähemmän ponnistelua vaativat aktiviteetit, kuten tv:n katselu, sekä sosiaaliset tapahtumat, kuten kavereiden tapaaminen tai vaihtoehtoisesti harrastusmuotoinen fyysinen toiminta voivat taas puolestaan edistää palautumista. (Sianoja, 2018, 26 ja 30.) Fyysisesti raskas työ tai fyysisesti epäsuotuisat työolot lisäävät haasteiden esiintymisen mahdollisuutta suhteessa palautumiseen. Lisäksi työn suorittamisessa vaativa aikapaine, mutta myös epäoikeudenmukaisena koettu esimieheltä saatu kohtelu haastavat palautumista. Kuitenkin, jos työ sisältää enemmän voivaroja, kuin vaatimuksia, työntekijän hyvinvoinnin mahdollisuudet kasvavat. Myös vaikutusmahdollisuudet työn kontekstissa edistävät palautumista. (Kinnunen, Siltaloppi & Mauno, 2009, 46–47.) Psykofysiologisten systeemien palautuminen normaalille, eli työstressiä edeltävälle tasolle, katsotaan mahdollistuvan silloin, kun työntekijä irrottautuu työstään ja rentoutuu vapaa-ajallaan (Virtanen ym., 2019, 3) ja samalla nämä palautumisen mekanismit ehkäisevät työn vaatimusten kasvamista haitallisiksi stressitekijöiksi (Kinnunen, Siltaloppi & Mauno, 2009, 51).

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessia kokonaisuutena, sekä esittelen asettamani tutkimusky-
symykset. Kerron myös aineistonkeruuseen, sekä aineiston analysointiin liittyvistä menette-
lyistä. Lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä ulottuvuuksia.

4.1 Tutkimuksen luonne

Tapaustutkimuksen (case study) kontekstissa mielenkiinto kohdistuu tiettyyn yksittäiseen ja ra-
jattuun tapahtumaan tai kokonaisuuteen (mm. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Cres-
well, 2013, 97; Lichtman, 2013, 90). Tapaustutkimuksen lähtökohta on mielenkiinnon kohteena
olevan tapauksen määrittely, joka voi olla yksilö, ryhmä, organisaatio tai kumppanuus. Merki-
tyksellistä on määrittää tapaus, joka on mahdollista rajata tai kuvata tiettyjen määrittävien teki-
jöiden avulla. Näitä määrittäviä tekijöitä voivat olla tietty paikka ja aika. (Creswell, 2013, 98.)
Olen kiinnostunut tutkimaan opettajien työssä jaksamista Oulun alueella lukuvuoden 2018–
2019 ajalta, joten Creswellin (2013) mukaan tutkimukseni noudattaa tapaustutkimuksellista lä-
hestymistapaa. Maantieteellisesti rajasin tutkimustani siten, että toteutan tutkimuksen alueelli-
sena kartoituksena omassa asuinkunnassani, Oulussa. Päädyin rajaamaan tutkimusta toisaalta
myös aikakriteerillä, sillä tuoreessa muistissa oleva aines on kyselyyn vastaavien opettajien
näkökulmasta tarkasteltuna helpompaa palauttaa mieleen. Näin ollen määritin aikakriteeriksi
juuri ennen aineistonkeruujankohdtaa kuluneen koulun lukuvuoden 2018–2019.

Laadullisten ja määrällisten tutkimusmenettelyjen yhdistäminen, eli niin kutsuttu monimene-
telmäisyys on yleistynyt viime vuosikymmenten aikana (Sotkasiira, 2015, 125). Tapaustutki-
mukselle ominaisluontoista on se, että tutkimuksen kohteena olevasta tapauksesta pyritään
koostamaan monipuolista tietoa (Metsämuuronen, 2006, 211), mistä syystä valitsin hyödyntää
monimenetelmäistä lähestymistapaa. Tapaustutkimukselle ominaista on myös, että tutkimus-
kohteeksi määritettyä tapausta pyritään tutkimaan kuvailemalla ilmiötä mahdollisimman yksi-
tyiskohtaisesti, pyrkimättä kuitenkaan välttämättä ilmiöiden välisten yhteyksien selittämiseen,
hypoteesien testaamiseen, tai ennusteiden laatimiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka,
2006). Tapaustutkimuksen tuotoksena syntyy kuvaileva kokonaisuus, josta voidaan johtaa eri-
laisia tulkintoja ja toisaalta tapaustutkimus myös sallii yleistyksiset (Metsämuuronen, 2006, 223).

4.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tavoitteena on primääristi kuvailla tutkimuskohteen ominaispiirteitä systemaattisesti ja tarkasti, mutta myös totuuden mukaisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailla opettajien työssä jaksamista ilmiönä Oulun alueella lukuvuoden 2018–2019 ajalta, jolloin tutkimusasetelmani on aikaulottuvuudeltaan poikittaistutkimus (Metsämuuronen, 2006, 49), kun keskitytään tarkastelemaan lyhyttä ennalta määritettyä ajanjaksoa. Tarkoitukseni on laatia tutkittavasta ilmiöstä kuvaileva kokonaisuus, jossa pääpaino on määrällisellä kuvaamisella.

Tutkimukseni pääkysymys (1.) ja täsmentävät kysymykset (a.–c.), ovat seuraavat:

1. Millaisena Oulun alueella työskentelevien opettajien työssä jaksaminen näyttäytyi koulualueellisesti tarkasteltuna lukuvuonna 2018–2019?
 - a. Kuinka työhönsä sitoutuneita Oulun alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleet opettajat kokivat olevansa?
 - b. Mitkä tekijät haastoivat Oulun alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleiden opettajien työssä jaksamista eniten?
 - c. Mitkä tekijät edistivät Oulun alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleiden opettajien työssä jaksamista?

4.3 Aineistonkeruun menettelyt

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) kirjoittavat, kuinka mahdollisimman tarkka aineiston rajaaminen on tärkeää, jolloin teoreettinen viitekehys ohjaa aineistonkeruuta. Tutkimuksen kohderyhmäksi määrittyy tässä tutkimuksessa opettajan työtehtävää toimittavat henkilöt. Tarkemmin katsottuna Oulun kaupungin ylläpitämien koulujen opetustyötä toteuttava henkilöstö on tämän tutkimuksen perusjoukko. Perusjoukolla tarkoitetaan kohderyhmää, josta tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tekemään päätelmiä (Vilkkä, 2007, 51; Heikkilä, 2014, 32). Tutkimusta varten hain tutkimusluvan (LIITE 3) Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelusta. Aineistonkeruu on toteutettu tiiviillä aikataululla aivan loppukeväästä tai melkein jo alkukesästä 2019, jolloin saatiin kohdennetusti kerättyä otosaineisto opettajien työssä jaksamisen kokemuksista kuluneen lukuvuoden 2018–2019 ajalta. Otos on perusjoukkoa edustava osajoukko, eli pienoiskuva perusjoukosta. Tässä tutkimuksessa varsinaisen otoksen yksiköt mää-

rittivätkin täysin satunnaisesti, jolloin kyseessä on yksinkertainen satunnaisotanta, missä jokaisella perusjoukkoon kuuluvalla yksiköllä on yhtäläinen todennäköisyys valikoitua otokseen. (Heikkilä, 2014, 31 ja 34.)

Aineistonkeruu internetin kautta on taloudellisesti katsottuna edullista ja lisäksi se on ajankäytön kannalta tehokas valinta (Creswell, 2013, 159). Toisaalta kysely jo itsessään on aineistonkeruumenetelmänä tutkijan vaivannäköä sekä aikaa säästävä ja näin ollen myös tehokas (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, 195). Koska aineistonkeruu sattui ajankohtaan, jolloin henkilökohtainen elämäni oli sisällöllisesti kovin ruuhkautunut, valitsin sellaisen aineistonkeruun menettelyn, joka kuormitti mahdollisimman vähän. Aineistonkeruuta varten laadin sähköisen kyselylomakkeen, jossa kysymykset oli muotoiltu siten, että niistä kävi ilmi kyseessä oleva tarkasteltava ajanjakso, eli koulun lukuvuosi 2018–2019. Kyselyn perusajatus on yksinkertainen, missä pyritään selvittämään ihmisen toimintaa ja ajattelua kysymällä siitä häneltä itseltään, milloin kaikki vastaajat saavat täydennettäväkseen identtiset lomakkeet (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kysymykset laadin tutkielmani teoreettista viitekehystä peilaten siten, että keskitin kysymykset sisällöllisesti sellaisiin ulottuvuuksiin, mitkä teoreettisen viitekehyksen puitteissa näyttäytyivät työssä jaksamista määrittävinä tai siihen vaikuttavina tekijöinä.

Tiukan aikataulun vuoksi pyrin luomaan kyselyn, mihin on nopeaa vastata, jolloin vastaamisen kynnys ei muodostuisi opettajalle kevätkiireiden keskellä ylivoimaiseksi. Suljettuihin, eli vastausvaihtoehtoja tarjoaviin kysymyksiin vastaaminen on nopeaa (Heikkilä, 2014, 49), mikä osaltaan selittää sitä, miksi valtaosa kysymyksistä tässä tutkimuskyselyssä oli suljettuja kysymyksiä. Valitsemani aineistonkeruumenetelmä tuottaa suurilta osin kvantitatiivista aineistoa, jonka avulla on tarkoituksena kuvata tutkittavan ilmiön esiintymistä sen määrällisissä merkityksissä. Osassa suljetuista kysymyksistä on käytössä Likertin asteikko, jota tavallisesti hyödynnetään mielipideväittämien yhteydessä (Heikkilä, 2014, 51). Heikkilän (2014, 51) mukaan Likert järjestysasteikko on yleensä joko 4- tai 5-portainen ja sen ääripäät ovat tavallisesti *täysin samaa mieltä* ja *täysin eri mieltä*. Tässä kyselyssä alkupään Likert-asteikon omaavista kysymyksistä valtaosa oli 5-portaisia, kun taas 1 oli harkiten 7-portainen, jolloin vastaajalle tarjottiin tarkemmin määriteltyjä vastausvaihtoehtoja. Osassa kysymyksistä taas oli käytössä Osgoodin asteikko, joka on tyypillisesti 5- tai 7-portainen (Heikkilä, 2014, 52). Tämän kyselyn kysymyksissä hyödynnettiin 5-portaista Osgoodin asteikkoa, missä asteikon ääripäät olivat Heikkilän (2014, 52) mukaisesti toisilleen vastakkaisia kuvaavia ilmaisuja.

Osa kyselyn kysymyksistä edusti sekamuotoista kysymysmallia, missä osa vastausvaihtoehtoista oli annettu valmiina, mutta mukana oli myös vaihtoehto ”Muu”, kun ei voitu olla varmoja, että kaikki mahdolliset vastausvaihtoehdot olisivat jo tarjolla (Heikkilä, 2014, 50). Kysely sisälsi lisäksi kaksi avointa kysymystä, missä vastaaja sai laatia oman vastauksen tekstin muodossa. Avoimet kysymykset ovat helppoja laatia, mutta niiden käsittely on työläämpää (Heikkilä, 2014, 47), mistä syystä sisällytin kyselyyn vain kaksi kohdennettua avointa kysymystä. Kysymyksessä 13 vastaajan tuli valita yksi tekijä, jonka oli kokenut eniten kuormittavaksi työssään kuluneen lukuvuoden aikana, jota seuraava kysymys 14 oli avoin kysymys, missä vastaaja sai omin sanoin kertoa, miten kohdassa 13 valittu tekijä oli kuormittanut häntä työssään. Tätä seurasi toinen avoin kysymys, missä vastaaja sai omin sanoin kertoa tekijöistä, jotka motivoivat ja auttavat jaksamaan opettajan työssä. Heikkilän (2014, 47) mukaan avoin kysymys on tarkoituksenmukainen silloin kun vastausvaihtoehtoja ei tunneta, mikä pätee myös laatimani sähköisen kyselyn yllä kuvattujen avointen kysymysten kohdalla.

Oulun kaupungin ylläpitämät koulut on jaettu neljään eri alueeseen maantieteellisin perustein seuraavalla tavalla: Eteläinen alue, Itäinen alue, Keskinen alue ja Pohjoinen alue (Oulun kaupunki – Koulutus ja opiskelu, 2019). Loin edellä kuvatun perusteella neljä identtistä sähköistä kyselylomaketta, jotka nimesin edellä lueteltujen aluenimien perusteella. Seuraavaksi lähetin kyselylinkit sähköpostitse lyhyen saatekirjeen kera opettajille siten, että kullakin alueella työskentelevät opettajat saivat linkin omalle alueelleen tarkoitettuun kyselyyn. Alueellisia eroja (*Taulukko 1.*) ilmeni vastausaktiivisuudessa jonkin verran. Aktiivisin alue oli Itäinen alue, missä 20,2% linkin saaneista opettajista vastasi kyselyyn, kun taas vähiten vastauksia tuli Eteläiseltä alueelta, missä vain 15% linkin saaneista opettajista vastasi kyselyyn. Pohjoisen alueella kyselylinkki lähetettiin 450:lle opettajalle, itäisellä alueella linkin sai 386 opettajaa, keskisellä alueella 328 opettajaa ja Eteläisen alueen linkki lähetettiin 380:lle opettajalle. Kokonaisuudessaan kyselylinkki lähetettiin siis 1544:lle opettajalle ja kysely tuotti yhteensä 287 vastausta, joista yksi vastaus oli epähuomiossa lähetetty kahteen kertaan, jolloin toinen näistä vastauksista jätettiin huomioimatta aineiston jatkokäsittelyssä. Lisäksi yksi vastaus karsiintui pois aineistosta sen vuoksi, ettei vastaaja täyttänyt tutkimuksen viitekehyksessä määritettyjä opettajuuden kriteereitä. Näin ollen aineistossa mukana on 285 vastausta, jolloin kokonaisvastausprosentiksi muodostui 18,5.

Taulukko 1. Lähetettyjen kyselylinkkien lukumäärä, aineistoon mukaan luettujen vastaajien lukumäärä sekä vastausprosentti alueittain ja yhteenlaskettuna.

	Linkin saaneet (lkm.)	Vastaajat (lkm.)	Vastausprosentti (%)
Eteläinen alue	380	57	15,0
Itäinen alue	386	78	20,2
Keskinen alue	328	62	18,9
Pohjoinen alue	450	88	19,6
kaikki	1544	285	18,5

4.4 Aineistoanalyttiset menettelyt

Tapaustutkimus ei rajoita menetelmävalintoja ja näin ollen voidaan hyödyntää niin kvalitatiivisia kuin kvantitatiivisiakin menetelmiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Strukturoidulle kyselytutkimukselle tyypillisesti aineiston analyysi aloitettiin vasta sen jälkeen, kun aineisto ensin oli kerätty sekä järjestetty (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, 223). Aineiston järjestäminen oli tämän tutkimuksen kontekstissa kohtalaisen moniulotteinen prosessi. Aluksi silmäilin kaikki vastaukset sekä laadullisesta että määrällisestä näkökulmasta tarkastellen useita kertoja lävitse. Aineiston muuttaminen analysoitavaan muotoon, sekä systemaattinen järjestäminen ja nimeäminen ovat aineiston analyysin onnistumisen kannalta tärkeitä (Lichtman, 2013, 251). Seuraavaksi aloin järjestää kvalitatiivista aineistoa siten, että loin erilliset analyysitaulukot jokaista alueellista kyselyä varten, jotka nimesin alueen ja kysymysnumeron perusteella. Loin erilliset taulukot jokaisen alueen kysymykselle 15: *Kerro mikä motivoi ja auttaa sinua jaksamaan opettajan työssäsi*. Analyysitaulukoita muodostui yhteensä 4 kappaletta. Tämän jälkeen kopioin kaikki yksittäiset tekstivastaukset taulukoiden kohtaan ”Alkuperäinen ilmaus” varsinaisen analyysiprosessin aloittamista varten.

Taulukko 2. Esimerkki teema-analyysitaulukosta - otteita Eteläisen alueen taulukosta.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alateema(t)
Esimies, hyvät lomat ja työajat	Esimies, lomat, työajat	Lomat / Esimiestyö / Työajat
Lomat, kollegat, palkka, työ-aika	Lomat, kollegat, palkka, työaika	Lomat / Kollegat / Työn arvo / Työajat
Työn tulosten huomaaminen, oppilaiden eteneminen	Työn tulos, oppilaiden eteneminen	Työn laatu / Oppilaiden oppiminen
Työkaverit ja onnistumiset oppilaiden kanssa	Työkaverit ja onnistumiset oppilaiden kanssa	Kollegat / Onnistuminen / Oppilaat
Oppilaat ja työkaverit	Oppilaat ja työkaverit	Oppilaat / Kollegat
Jokainen oppilas, heidän oppiminen ja havainnointi.	Oppilaat ja heidän oppiminsensa	Oppilaat / Oppilaiden oppiminen
Hyvä työyhteisö, mukavat oppilaat ja liikuntaharrastus	Työyhteisö, oppilaat ja harrastus	Työyhteisö / Oppilaat / Harrastus
Opettaminen ja siinä syntyvä vuorovaikutus.	Opettaminen ja vuorovaikutus	Opettaminen / Vuorovaikutus
Kun tulee onnistumisia työssä.	Onnistumiset työssä	Onnistuminen

Luettuani ja selailtuani aineistot useaan kertaan lävitse, päädyin etsimään aineistosta toistuvia teemoja. Lichtmanin (2013, 244) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena onkin keskeisten teemojen löytäminen. Kuten taulukoiden luomisen yllä olevasta kuvauksesta käy ilmi, analysoin avointen kysymysten vastaukset aluekohtaisesti erillisinä, jolloin toteutin saman analyysiprosessin neljä kertaa. Kysymyksen 15 vastaukset ryhmittivät alustavasti kuin itsensä kouralliseksi erityyppisiä alateemoja. Vastaukset olivat melko lyhyitä, joten niiden pelkistäminenkin, jos sellaista edes tarvittiin, oli jokseenkin vaivatonta ja sujui kohtalaisen nopeaan tahtiin. Muotoutui siis neljä erillistä taulukkoa (ks. *Taulukko 2.*), missä ensimmäisessä sarak-

keessa nähtävillä oli alkuperäinen ilmaus, josta muodostin hyvin pelkistetyn ilmauksen. Pelkistetyistä ilmauksista poimin sitten esiin alateemat. Tämän jälkeen luokittelin esiin nousseet alateemat, josta muotoutui seitsemän pääteemaluokkaa (*Taulukko 3.*).

Taulukko 3. Koottu pääteemataulukko - yhteenveto kaikista alueista.

Alateemat	Pääteema
Esimiestyö, Kollegat, Työilmapiiri, Oppilaat, Työyhteisö, Työympäristö, Työterveys	Työympäristötekijät
Opettaminen, Kasvatustyö, Työnkuva, Ammattitaito, Täydennyskoulutus, Työn sisältö, Projektityö, Toimivat työvälineet	Työn sisällöt
Vuorovaikutus, Yhteistyö, Positiivinen palaute, Huoltajat, Huumori, Yhteisopettajuus, Virkistystoiminta	Sosiaaliset tekijät
Oppilaiden oppiminen, Myönteinen tunnekokemus, Onnistuminen, Auttamisen ilo, Sisäinen motivaatio, Eläkkeelle pääsy	Positiiviset kokemukset työssä
Työn laatu, Työn arvo, Työn merkitys, Luovuus työssä, Persoonalla työskentely, Vaikuttaminen työssä, Resurssit loppuun kulutetut	Työn laatutekijät
Lomat, Työajat, Työrytmi, Lukujärjestys	Työn jaksottuminen
Perhe, Harrastus, Itsestä huolehtiminen, Liikunta, Luonto, Ystävät, Läheiset, Koti, Vapaa-aika, Musiikki, Palautuminen	Työn ulkopuoliset tekijät

Kuten jo aiemmin kuvasin, valitsemani aineistonkeruun menetelmä tuotti myös määrällistä aineistoa, jota oli lähestyttävä määrällisten analyysimenettelyiden perspektiivistä. Aluksi syötin kyselyvastaukset Excel-ohjelmalla aluekohtaisiin taulukoihin, joita muodostui yhteensä 4 kappaletta. Seuraavaksi avasin yksittäiset taulukot SPSS-ohjelmalla, määritin muuttujien ominaisuudet, sekä käänsin tai uudelleen määritin muuttujat tarpeen mukaan (ks. Metsämuuronen, 2000). Tein aineistolle useampia erilaisia analyysiajoja, jonka jälkeen päädyin vielä kerran muovaamaan tutkimuskysymyksiäni rajoittaakseni työmäärä kohtuullisemmaksi, jolloin pää-

dyin keskittymään tutkimani ilmiön kuvaamiseen yleisemmällä tasolla. Lopulta päädyin työmäärää gradun laajuiseen työhön paremmin suhteuttaakseni kuvaamaan aineistosta nousevia määrällisiä muuttujia aluekohtaisesti eritellysti esitettynä. Aluekohtaisten kuvausten kautta saavutettiin tilanne, missä oli mahdollista toteuttaa alueittaista rinnastamista, mutta toisaalta myös eri koulualueiden välistä keskinäistä vertailua. Kuvasin aluekohtaisia yksittäisiä muuttujia graafisten esitysten avulla prosentuaalisina osuuksina ilmaisten. Kuvailin aineistoa erilaisia graafisia esitystapoja, niin ympyrädiagrammeja kuin vaakatasossa olevia pylväsdiagrammejakin hyödyntäen (ks. Heikkilä, 2014).

4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen aihe on pyritty valitsemaan ja muotoilemaan siten, ettei se eettisesti vahingoittaisi ketään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimus on luonteeltaan tutkittavaa ilmiötä kartoittava, jolloin varsinaista valmista odotusta tutkimuksen tuloksista ei ole. Hirsjärven (2010, 138) mukaan kartoittavan tutkimuksen tehtävänä on niin sanotusti katsoa ja seurata mitä tapahtuu, sekä selvittää ilmiötä ja löytää mahdollisesti uusia näkökulmia. Varsinaista lähtöoletusta ei siis tässä tutkimuksessa ole, vaan ilmiön esiintyminen on muotoutunut näkyväksi kerätyn aineiston ja teema-analyysien sekä kvantitatiivisen kuvaamisen perusteella. Itse tutkimusprosessin suorittamisessa sekä tulosten raportoinnissa olen pyrkinyt sisäiseen johdonmukaisuuteen, minkä perusteella tutkimuksen eettisyys vahvistuu (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta vahvistaa myös se, että tutkimuksessa käytettävä kyselylomake on laadittu Heikkilän (2014, 46–47) määrittelemiä hyvän tutkimuslomakkeen tunnusmerkkejä mahdollisimman tarkoin noudattaen. Vastauskato, otantavirhe ja käsittelyvirhe vaikuttavat mittauksen onnistumiseen ja ovat sitä kautta luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä (Heikkilä, 2014, 176). Katovirheeseen pyrin vaikuttamaan ennakoivasti siten, että merkitsin kaikki kyselyn kysymykset pakollisiksi, jolloin vastaaja ei pystynyt lähettämään kyselyvastautta, ennen kuin oli antanut jonkinlaisen vastauksen kaikkiin kysymyksiin. Tästä huolimatta yksi vastauslomake palautui siten, ettei vastaaja ollut vastannut kahteen avoimeen kysymykseen, vaan oli kuitannut vastauksen väliviivamerkillä.

Tutkija on eettisessä vastuussa siitä, ettei tutkimukseen osallistumisesta aiheudu vahinkoa tutkimukseen osallistumisesta (Lichtman, 2013, 52). Kyselyn linkki lähetettiin sähköpostin välityksellä saatekirjeen kera tutkimuksen perusjoukkoon kuuluville opettajille. Opettajilla oli täysi

vapaus valita vastaavatko he kyselyyn, vai jättävätkö vastaamatta, eikä vastaamista tai vastaamatta jättämistä kontrolloitu millään tavoin. Kyselyn avoimien kysymysten laadinnassa kiinnitin huomiota siihen, että niihin pystyisi vastaamaan ilman, että tulisi vastaustensa perusteella tunnistetuksi (ks. Heikkilä, 2014, 55). Kyselyyn vastattiin täysin anonyymisti, eikä vastauksista näin ollen ollut mahdollista identifioida yksittäistä vastaajaa, millä taataan yksittäisen henkilön tietoturva ja vahingoittumattomuus (ks. Aineistonhallinnan käsikirja). Jokaisella tutkimukseen osallistuvalla on oikeus odottaa, että heidän yksityisyytensä on turvattu (Lichtman, 2013, 52).

Valitsemani aineistonkeruun menettely ei kerryttänyt henkilötietoihin viittaavaa rekisteriä, eikä yksittäistä vastaajaa ole mahdollista tunnistaa vastausten perusteella. Tutkijan tehtävä on suojella informanttien anonymiteettiä (mm. Creswell, 2013, 174; Lichtman, 2013, 52). Aineiston käsittelyssä olen toiminut tieteen eettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkijana tehtäväni on ollut analysoida aineistoa välttämällä virheellisten väittämien sekä virheellisten tulkintojen esittämistä, jolloin olen tutkijana suhtautunut aineistoon avoimesti todella nähden mitä sieltä nousee esiin (Lichtman, 2013, 55). Tutkimuksessa kertyvä kyselyaineisto säilytetään sähköisessä muodossa tutkijan henkilökohtaisten kirjautumistietojen takana pilvipalvelussa, jolloin sivullisilla ei ole pääsyä aineistoon ilman tutkijan erillistä lupaa. Aineistoa säilytetään edellä kuvatulla tavalla niin kauan kuin tutkimuksen sekä mahdollisen jälkitarkastelun kannalta on tarpeellista. (ks. Aineistonhallinnan käsikirja.)

Tutkimuksen raportoinnissa, kuten myös koko tutkimusprosessissa on noudatettu tieteelle ominaisia hyviä käytänteitä. Tutkija noudattaa tällöin tarkkuutta ja huolellisuutta niin tutkimustyössä, kuin tulosten tallentamisessa, mutta myös tulosten esittämisessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tulosten avulla kuvaillaan opettajien työssä jaksamisen ilmiön esiintymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä Oulun alueella lukuvuoden 2018-2019 aikana. Tutkimus on toteutettu sekä raportoitu tieteellisen tiedon vaatimusten mukaisesti ja raportoinnissa on kiinnitetty huomiota asianmukaiseen viittaamiseen, jolloin muiden tutkijoiden tekemä työ saa ansaitsemansa arvon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimustulokset annetaan myös tiedoksi Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelulle, mistä myös tutkimuslupa (LIITE 3) on haettu.

4.6 Reliabiliteetti

Reliabiliteetti käsitteenä tarkoittaa muuttuja-aineiston luotettavuuden arviointia, eli tulosten tarkkuuden tarkastelua. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tässä tutkimuksessa esitettävät tulokset tulisi olla toistettavissa samanlaisin tuloksin kenen tahansa toisen tutkijan toimesta. (Heikkilä, 2014, 30.)

Taulukko 4. Reliabiliteetti: Cronbachin alfa - laskennalliset tulokset alueittain.

Reliabiliteetti			
Alue	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Eteläinen	.725	.730	7
Itäinen	.812	.824	7
Keskinen	.739	.751	7
Pohjoinen	.759	.768	7

Reliabiliteetti voidaan laskennallisesti todentaa Cronbachin alfan avulla, missä laskentaan mukaan otettavat muuttujat jaetaan kahteen osaan. Tässä asetelmassa muuttujien välinen korrelaatio kertoo muuttujien välisen yhtenäisyyden voimakkuudesta. Laskentaan otetaan mukaan sellaiset muuttujat, joiden ajatellaan kuvaavan haluttua ilmiötä ja toisaalta muuttujat, joiden korrelaatiot ovat matalia ja jotka laskevat reliabiliteettia, on järkevää jättää pois laskennasta. (Metsämuuronen, 2006, 493–497.) Tässä tutkimuksessa muuttujien *Työterveys* ja *Muut terveystalvet* muodostamat korrelaatiot olivat matalia ja niiden läsnäolo laski myös alfan arvoa merkittävästi ja siitä syystä nuo muuttujat jätettiin pois laskennasta. Muuttujat on kuitenkin esitelty graafisessa muodossa osana terveyttä ja terveystalvet hyödyntämistä teoriataustasta kumpuavien perusteiden, missä terveydenhuollon palvelut katsotaan työntekijän fyysistä sekä psyykkistä terveyttä ylläpitävinä ja parantavina instansseina (ks. Rauramo, 2008; Ilmarinen, 2006).

Koska Cronbachin alfan arvot koskien kaikkien alueiden (Taulukko 4.) muuttuja-aineistoa olivat yli .60, jonka katsotaan olevan alfan alin hyväksyttävä arvo, voidaan aineiston reliabiliteetin todeta olevan hyvällä tasolla. Kaikkien alueiden aineistossa lähes kaikkien muuttujien väliset keskinäiset korrelaatiot olivat merkitsevällä tasolla (Liite 2.), jolloin muuttujien voidaan kohdalaisen voimakkaan yhtenäisyyden perusteella lausua kuvaavan samaa ilmiötä. Ainoastaan *Työhön sitoutuminen* korreloi useammassa yhteyksissä heikosti. (Metsämuuronen, 2006, 497.) *Työhön sitoutuminen* sisällytettiin tästä huolimatta teoriataustan perusteella analyysiin (ks. Mäki, 2012; Turunen, 2012).

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuottamia tuloksia. Tulosten avulla kuvailen opettajien työssä jaksamisen ilmiön esiintymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä Oulun alueella lukuvuoden 2018-2019 aikana.

5.1 Taustamuuttujat

Taulukko 5. Vastaajien lukumäärät ja prosentuaaliset osuudet (N=285); aluejakauma, työkokemus sekä työtehtävä.

aluejakauma	N	%-osuus
kaikki	285	100
Pohjoinen alue	88	30,9
Itäinen alue	78	27,4
Keskinen alue	62	21,8
Eteläinen alue	57	20,0
työkokemus		
alle vuosi	2	0,7
1-3 vuotta	20	7,0
4-6 vuotta	32	11,2
7-9 vuotta	31	10,9
10 vuotta tai enemmän	200	70,2
työtehtävä		
Luokanopettaja	112	39,3
Aineenopettaja	111	38,9
Erityisluokanopettaja	34	11,9
Laaja-alainen erityisopettaja	21	7,4
Aineen- ja luokanopettaja	2	0,7
JOPO-opettaja	2	0,7
Resurssiopettaja	1	0,4
Tuntiopettaja	1	0,4
Esiopetuksen opettaja	1	0,4

Kuten *Taulukosta 5.* nähdään, kokonaisotoksessa (N=285) Pohjoinen alue edustaa 30,9%:n osuudella, joka on suurin. Itäinen alue edustaa otoksessa 27,4%:n osuudella, Keskinen alue 21,8%:n osuudella ja Eteläinen alue selvästi pienimmällä, 20,0%:n osuudella. Selkeä valtaosa, peräti 200 kyselyyn vastanneista opettajista on työskennellyt alalla 10 vuotta tai sitäkin pidempään, jolloin tämän vastaajaryhmän prosentuaalinen osuus otoksessa on 70,2%. 10,9% vastaajista on työskennellyt alalla 7-9 vuotta ja 11,2% vastaajista taas on ollut työelämässä 4-6 vuoden ajan. 1-3 vuotta alalla työskennelleiden osuus oli vain 7,0% ja alle vuoden opettajina toimineita vastaajia oli vain 2, jolloin prosentuaalinen osuus jäi alle yhteen prosenttiin. Työtehtäväjakauman puitteissa luokanopettajat ja aineenopettajat olivat selkeästi eniten edustettuina, kun 39,3% vastaajista oli luokanopettajia ja 38,9% aineenopettajia. Erityisluokanopettajina toimi 11,9% vastaajista ja 7,4% hoiti laaja-alaisen erityisopettajan työtehtäviä, kun taas muissa opettajan tehtävissä toimivien vastaajien ryhmittäiset osuudet jäivät alle prosentin suuruiseksi.

5.2 Fyysinen ja psyykkinen terveys

Taulukko 6. Fyysinen terveys aluekohtaisesti prosentuaalisina (%) osuuksina kuvattuna.

alue	erittäin huono	huono	hyvä	erittäin hyvä	erinomainen
Pohjoinen alue	0	4,55	19,32	48,86	27,27
Itäinen alue	0	1,28	25,64	57,69	15,38
Keskinen alue	0	3,23	19,35	64,52	12,90
Eteläinen alue	0	1,75	31,58	49,12	17,54

Pohjoisella alueella ei kukaan kyselyyn vastanneista opettajista arvioinut fyysistä terveydentilaansa erittäin huonoksi, joskin 4,55% vastasi omaavansa huonon fyysisen terveyden. 19,32% vastaajista koki fyysisen terveydentilansa hyväksi. Kuitenkin 48,86% Pohjoisen alueen kyselyn vastaajista arvioi, että heidän fyysinen terveytensä on erittäin hyvä ja jopa 27,27% Pohjoisella alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä kyselyyn vastanneista opettajista ilmoitti omaavansa erinomaisen fyysisen terveyden.

Itäisellä alueella kyselyyn vastanneista opettajista yksikään ei arvioinut fyysistä terveyttään erittäin huonoksi, mutta 1,28% vastaajista ilmoitti fyysisen terveydentilansa huonoksi. Fyysisen terveytensä hyväksi koki 25,64% Itäisen alueen opettajista. Reilusti yli puolet, eli 57,69% Itäisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista ilmoitti fyysisen terveytensä erittäin hyväksi ja 15,38% koki omaavansa erinomaisen fyysisen terveyden.

Keskisen alueen kyselyyn vastanneista opettajistakaan yksikään ei kokenut fyysistä terveyttään erittäin huonoksi, mutta huonoksi fyysisen terveytensä arvioi 3,23% kyselyyn vastanneista opettajista. 19,35% Keskisen alueen vastaajista puolestaan koki fyysisen terveytensä hyväksi. Peräti 64,52% koki omaavansa erittäin hyvän fyysisen terveyden ja 12,90% puolestaan ilmoitti fyysisen terveytensä erinomaiseksi.

Eteläisellä alueella ei myöskään yksikään vastaajista arvioinut fyysistä terveyttään erittäin huonoksi. Kuitenkin 1,75% vastaajista arvioi fyysisen terveytensä huonoksi. 31,58% vastaajista arvioi fyysisen terveydentilansa hyväksi. Peräti 49,12%, joka on noin puolet Eteläisen alueen vastaajista, arvioi fyysisen terveydentilansa erittäin hyväksi. Vain 17,54% Eteläisellä alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä kyselyyn vastanneista opettajista koki omaavansa erinomaisen fyysisen terveyden.

Taulukko 7. Psyykkinen terveys aluekohtaisesti prosentuaalisina (%) osuuksina kuvattuna.

alue	erittäin huono	huono	hyvä	erittäin hyvä	erinomainen
Pohjoinen alue	1,14	10,23	27,27	53,41	7,95
Itäinen alue	0	6,41	34,62	47,44	11,54
Keskinen alue	0	14,52	20,97	58,06	6,45
Eteläinen alue	3,51	8,77	33,33	45,61	8,77

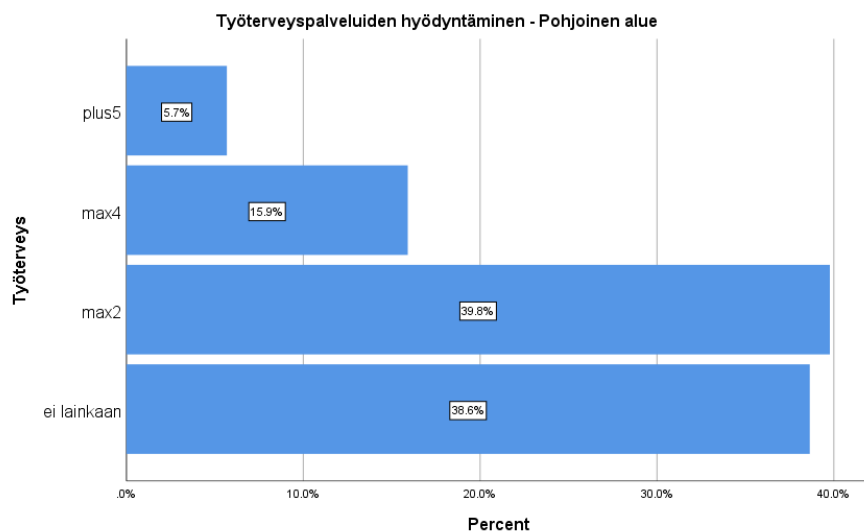
1,14% Pohjoisen alueen vastaajista ilmoitti psyykkisen terveytensä erittäin huonoksi ja 10,23% taas vastasi omaavansa huonon psyykkisen terveyden. Hyvän psyykkisen terveyden omaavia opettajia oli Pohjoisen alueen vastaajissa 27,27%. Yli puolet, eli 53,41% vastanneista opettajista arvioi psyykkisen terveytensä erittäin hyväksi. Kuitenkin vain 7,95% Pohjoisella alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä kyselyyn vastanneista opettajista vastasi, että heidän psyykkinen terveydentilansa on erinomainen.

Kukaan Itäisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista ei ilmoittanut omaavansa erittäin huonoa psyykkistä terveyttä, mutta sitä vastoin kuitenkin 6,41% ilmoitti psyykkisen terveytensä huonoksi. Hyvän psyykkisen terveyden ilmoitti omaavansa 34,62% Itäisen alueen vastaajista. 47,44% kyselyyn vastanneista opettajista arvioi psyykkisen terveydentilansa erittäin hyväksi, kun taas erinomaisen psyykkisen terveyden arvioi omaavansa 11,54% Itäisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista.

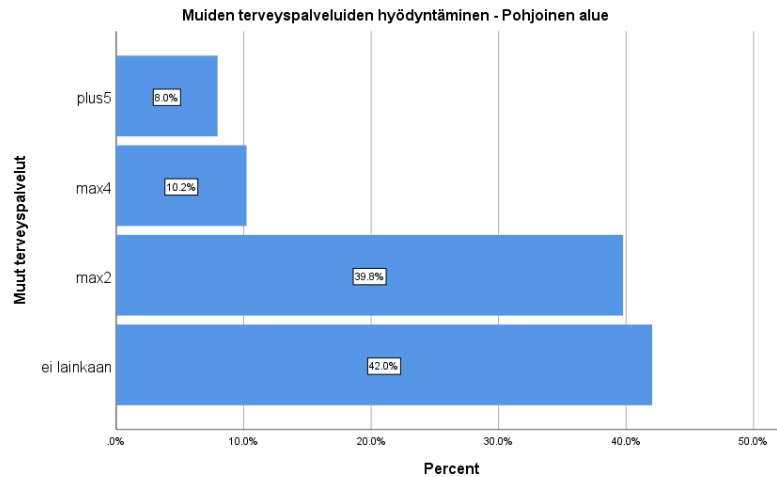
Myöskään Keskisellä alueella ei kukaan vastaajista arvioinut psyykkistä terveyttään erittäin huonoksi. Huonon psyykkisen terveyden koki omaavansa 14,52% Keskisen alueen opettajista. 20,97% Keskisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista ilmoitti, että heidän psyykkinen terveytensä on hyvä. Erittäin hyväksi psyykkisen terveytensä arvioi 58,06% Keskisellä alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä kyselyyn vastanneista opettajista. Ainoastaan 6,45% kyselyyn vastanneista opettajista koki, että heidän psyykkinen terveytensä on erinomainen.

Peräti 3,51% Eteläisen alueen opettajista koki, että heidän psyykkinen terveytensä on erittäin huono, kun taas huonoksi psyykkisen terveydentilansa koki 8,77% opettajista. 33,33%, eli yksi kolmannes Eteläisen alueen vastaajista koki omaavansa hyvän psyykkisen terveyden. Jopa 45,61% Eteläisen alueen opettajista arvioi psyykkisen terveydentilansa erittäin hyväksi, kun taas erinomaisen psyykkisen terveyden omaavia opettajia oli vain 8,77%.

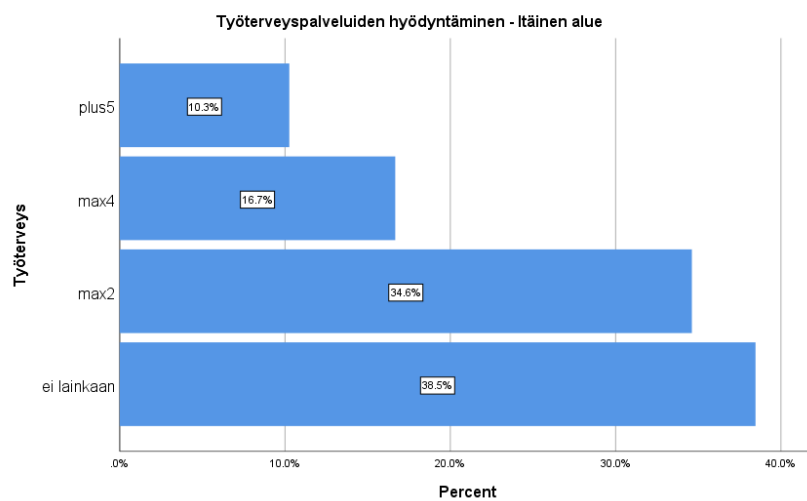
5.3 Terveyspalveluiden hyödyntäminen



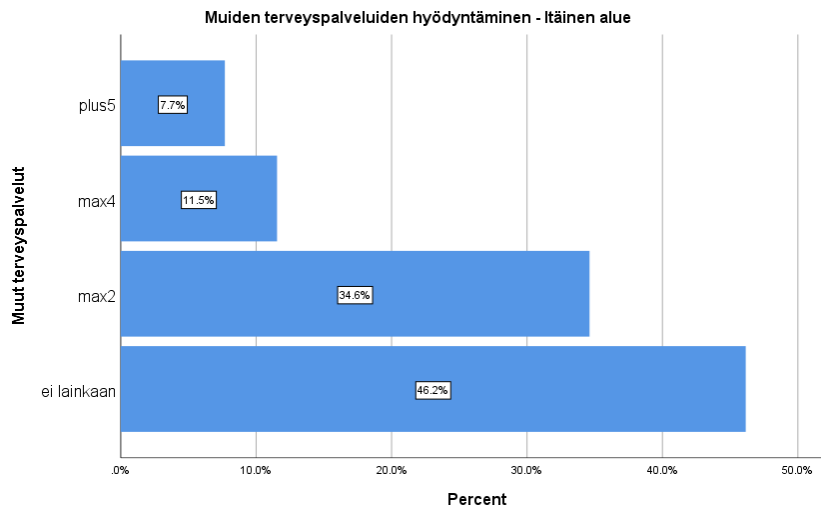
Pohjoisella alueella kukaan kyselyyn vastanneista opettajista ei ilmoittanut, että heillä ei olisi mahdollisuutta hyödyntää työterveyspalveluita. Kuitenkin 38,6% kyselyyn vastanneista Pohjoisen alueen opettajista vastasi, etteivät he ole hyödyntäneet työterveyspalveluita. 39,8% kyselyyn vastanneista opettajista ilmoitti hyödyntäneensä työterveyspalveluita 1-2 kertaa lukuvuoden 2018–2019 aikana. 3-4 kertaa työterveyspalveluita hyödyntäneiden opettajien osuus Pohjoisen alueen kyselyyn vastanneissa oli 15,9%. Jäljelle jäävä 5,7% vastanneista opettajista ilmoitti hyödyntäneensä työterveyden palveluita 5 kertaa tai useammin.



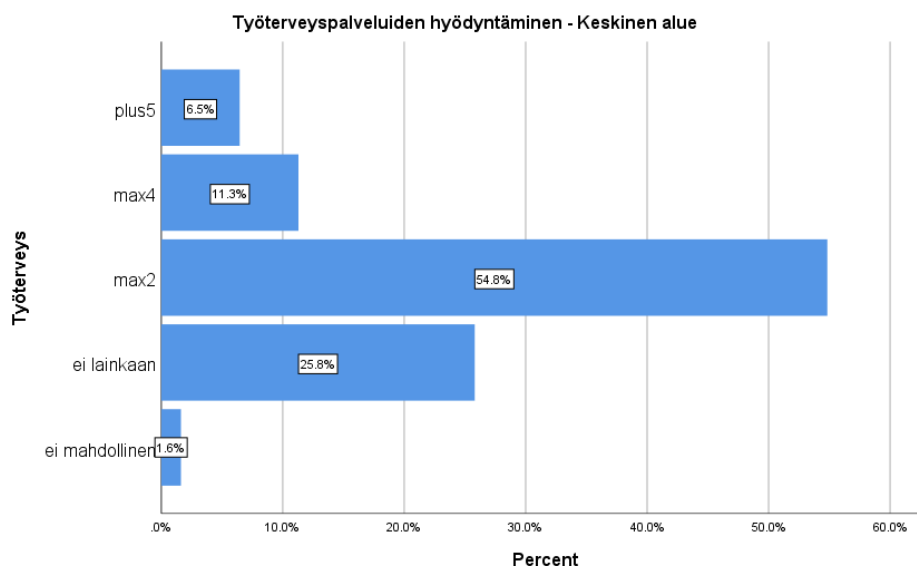
Kaikilla Pohjoisen alueen kyselyyn vastanneilla opettajilla oli mahdollisuus hyödyntää myös muita terveysten palveluita, mutta tästä huolimatta 42,0% vastasi, ettei heillä ole ollut tarvetta hyödyntää muita terveysten palveluita. 1-2 kertaa muita terveysten palveluita lukuvuoden 2018–2019 aikana hyödyntäneiden vastaajien osuus Pohjoisen alueen opettajien joukossa oli 39,8%. 10,2% opettajista oli hyödyntänyt muita terveysten palveluita 3-4 kertaa, kun taas 8,0% vastasi hyödyntäneensä muita terveysten palveluita viisi kertaa tai useammin.



Kukaan Itäisen alueen vastaajista ei ilmoittanut, että heillä ei olisi mahdollisuutta hyödyntää työterveysten palveluita. Itäisellä alueella työskentelevistä kyselyyn vastanneista opettajista 46,2% ilmoitti, etteivät he ole lainkaan hyödyntäneet työterveysten palveluita lukuvuoden 2018-2019 aikana. Vastaavasti 34,6% ilmoitti hyödyntäneensä työterveysten palveluita 1-2 kertaa. 3-4 kertaa lukuvuoden 2018–2019 aikana työterveysten palveluita hyödyntäneiden opettajien osuus Itäisellä alueella oli 11,5%. 7,7% Itäisellä alueella työskennelleistä vastaajista oli hyödyntänyt työterveyden palveluita 5 kertaa tai useammin lukuvuoden 2018-2019 aikana.

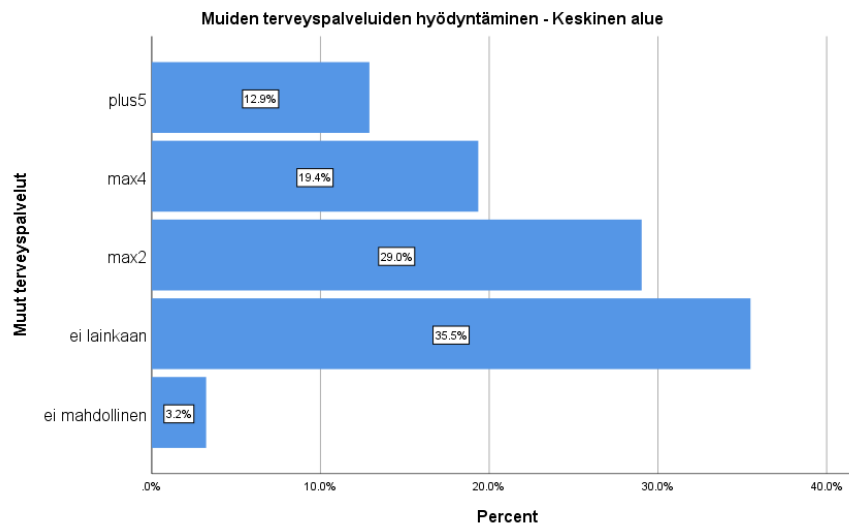


Myös muiden terveysterveysten hyödyntämisen kohdalla Itäisen alueen vastaajien kesken valitsi tilanne, missä näiden palveluiden hyödyntäminen oli kaikille mahdollista. Kuitenkin 46,2% kyselyyn vastanneista opettajista ilmoitti, ettei ole hyödyntänyt muita terveysterveysten lainkaan lukuvuoden 2018–2019 aikana. 1-2 kertaa muita terveysterveysten hyödyntäneiden opettajien osuus Itäisellä alueella oli 34,6%. 16,7% vastaajista oli hyödyntänyt muita terveysterveysten 3-4 kertaa, kun taas vain 7,7% ilmoitti hyödyntäneensä muita terveysterveysten 5 kertaa tai useammin.

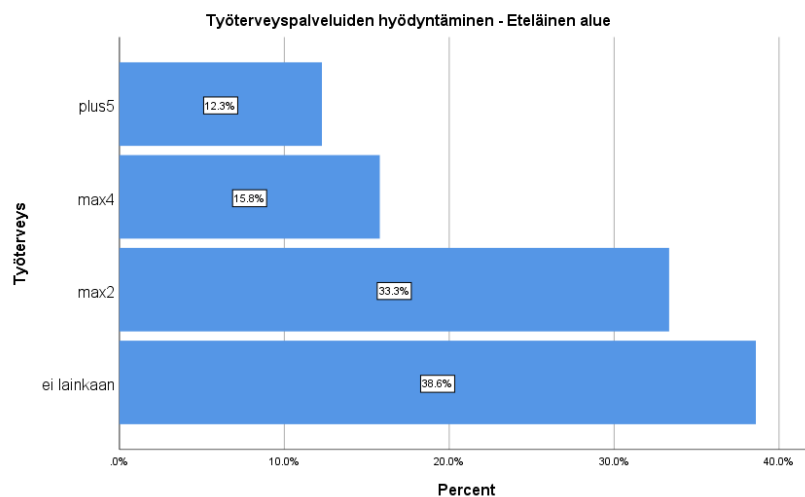


Keskisellä alueella 1,8% vastaajista ilmoitti, ettei heillä ole mahdollisuutta hyödyntää työterveysterveysten. Mahdollisuudesta huolimatta 25,8% Keskisen alueen opettajista vastasi, etteivät he ole hyödyntäneet työterveysterveysten lainkaan lukuvuoden 2018–2019 aikana. 1-2 ker-

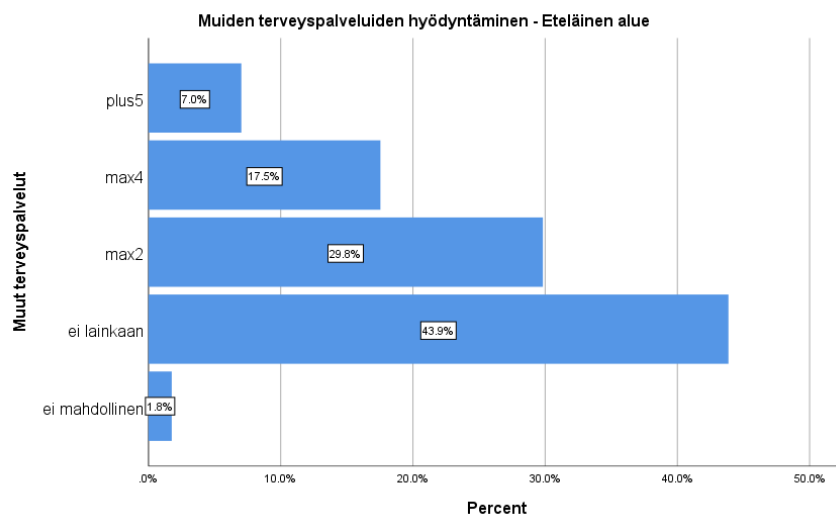
taa työterveyspalveluita hyödyntäneiden opettajien osuus Keskisen alueen kyselyyn vastanneista oli 54,8%. 11,3% opettajista ilmoitti hyödyntäneensä työterveyspalveluita 3-4 kertaa ja vain 6,5% Keskisen alueen opettajista ilmoitti hyödyntäneensä työterveyspalveluita 5 kertaa tai useammin.



3,2% Keskisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista ilmoitti, ettei heillä ole lainkaan mahdollisuutta hyödyntää muita terveyspalveluita. Tämän lisäksi 35,5% opettajista vastasi, etteivät he mahdollisuudesta huolimatta ole lainkaan hyödyntäneet muita terveyspalveluita. 1-2 kertaa muita terveyspalveluita lukuvuoden 2018–2019 aikana hyödyntäneiden opettajien osuus oli Keskisen alueen kyselyyn vastanneissa 29,0%. 19,4% vastanneista opettajista kertoi hyödyntäneensä muita terveyspalveluita 3-4 kertaa kuluneen lukuvuoden 2018-2019 aikana. Keskisellä alueella muita terveyspalveluita 5 kertaa tai useammin hyödynsi 12,9% kyselyyn vastanneista opettajista.



Eteläisellä alueella kukaan kyselyyn vastanneista opettajista ei ilmoittanut, että heillä ei olisi mahdollisuutta hyödyntää työterveyspalveluita. Kuitenkin jopa 38,6% vastaajista ilmoitti, ettei ole hyödyntänyt työterveyspalveluita lainkaan lukuvuoden 2018–2019 aikana. Toisaalta kolmannes, eli 33,3% vastaajista kertoi käyttäneensä työterveyspalveluita vain 1 tai 2 kertaa. 3-4 kertaa työterveyspalveluita Eteläisellä alueella hyödyntäneitä opettajia oli 15,8% vastaajista. Viisi kertaa tai useammin työterveyspalveluita hyödynsi 12,3% Eteläisen alueen vastaajista.



Muiden terveysterveyspalveluiden hyödyntämisen ilmoitti itselleen mahdottomaksi 1,8% Eteläisen alueen opettajista. Kuitenkin jopa 43,9% ilmoitti, ettei ole hyödyntänyt lainkaan muita terveysterveyspalveluita, vaikka siihen olisi ollut mahdollisuus. Vastaavasti 29,8% Eteläisen alueen vastaajista kertoi käyttäneensä muita terveysterveyspalveluita 1-2 kertaa lukuvuoden 2018–2019 aikana. 3-4 kertaa muita terveysterveyspalveluita hyödynsi 17,5% Eteläisen alueen opettajista. Viisi kertaa tai useammin muita terveysterveyspalveluita hyödynsi vain 7,0% Eteläiseen alueen vastaajista.

5.4 Vireys ja uupumus

Taulukko 8. Työpäivän jälkeen useimmiten koettu vireys aluekohtaisesti prosentuaalisina (%) osuuksina kuvattuna.

alue	täysin voimaton	voimakas väsymys	sopiva väsymys	energinen	energinen ja voimaantunut
Pohjoinen alue	2,27	52,27	39,77	3,41	2,27
Itäinen alue	2,56	39,74	43,59	11,54	2,56
Keskinen alue	0	43,55	48,39	8,06	0
Eteläinen alue	3,51	43,86	38,60	14,04	0

Täysin voimattomaksi itsensä useimmiten työpäivän jälkeen tunsi 2,27% Pohjoisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista. Useimmiten työpäivän jälkeen voimakasta väsymystä puolestaan tunsi 52,27% Pohjoisen alueen vastaajista. 39,77% Pohjoisella alueella työskennelleistä opettajista vastasi tuntevansa useimmiten sopivaa väsymystä työpäivän jälkeen. Useimmiten työpäivän jälkeen itsensä energiseksi tunsi 3,41% Pohjoisen alueen opettajista ja 2,27% ilmoitti tuntevansa itsensä useimmiten työpäivän jälkeen energiseksi ja voimaantuneeksi.

Itäisellä alueella 2,56% opettajista koki olevansa useimmiten työpäivän jälkeen täysin voimattomia. Voimakasta väsymystä useimmiten työpäivän jälkeen ilmoitti kokevansa 39,74% Itäisellä alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä kyselyyn vastanneista opettajista. Sopivaa väsymystä puolestaan ilmoitti kokeneensa 43,59% vastaajista. 11,54% Itäisen alueen opettajista ilmoitti tuntevansa itsensä useimmiten työpäivän jälkeen energiseksi ja 2,56% arvioi olevansa useimmiten työpäivän jälkeen energisiä ja voimaantuneita.

Keskisellä alueella kyselyyn vastanneista opettajista yksikään ei vastannut tuntevansa itseään useimmiten työpäivän jälkeen täysin voimattomaksi. Voimakasta väsymystä useimmiten työpäivän jälkeen tunsi 43,55% Keskisen alueen opettajista. Sopivaa väsymystä useimmiten työpäivän jälkeen ilmoitti tuntevansa 48,39% Keskisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista. Energiseksi itsensä useimmiten työpäivän jälkeen tunsi 8,06% Keskisellä alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä kyselyyn vastanneista opettajista.

Työpäivän jälkeen itsensä useimmiten täysin voimattomaksi tunsi 3,51% Eteläisellä alueella työskentelevistä opettajista. Voimakasta väsymystä useimmiten työpäivän jälkeen tunsi jopa

43,86% Eteläisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista. Useimmiten työpäivän jälkeen sopivaa väsymystä ilmoitti tuntevansa 38,60% Eteläisen alueen opettajista. Useimmiten työpäivän jälkeen itsensä energiseksi tunsikin kuitenkin jopa 14,04% Eteläisellä alueella työskentelevistä opettajista. Kukaan Eteläisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista ei ilmoittanut tuntevansa itseään energiseksi ja voimaantuneeksi.

Taulukko 9. Työstä johtuva lamaannuttava uupumus aluekohtaisesti prosentuaalisina (%) osuuksina kuvattuna.

alue	päivittäin	lähes päivittäin	useita kertoja viikossa	vähintään kerran viikossa	vähintään kerran kuussa	muutamana päivänä	en kertaakaan
Pohjoinen alue	0	4,55	6,82	11,36	28,41	37,50	11,36
Itäinen alue	1,28	2,56	0	14,10	20,51	39,74	21,79
Keskinen alue	0	1,61	8,06	11,29	22,58	40,32	16,13
Eteläinen alue	1,75	1,75	3,51	14,04	33,33	29,82	15,79

Yksikään Pohjoisen alueen opettajista ei vastannut kuitenkaan kokeneensa työstä johtuvaa lamaannuttavaa uupumusta päivittäin. Pohjoisen alueen opettajista ja 4,55% vastasi kokeneensa lamaannuttavaa uupumusta lähes päivittäin ja useita kertoja viikossa työstä johtuvaa lamaannuttavaa uupumusta oli kokenut 6,82% kyselyyn vastanneista opettajista. Vähintään kerran viikossa lamaannuttavaa uupumusta oli kokenut 11,36% Pohjoisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista ja 28,41% vastaajista ilmoitti kokeneensa työstä johtuvaa lamaannuttavaa uupumusta vähintään kerran kuussa ja. Muutamana päivänä työstä johtuvaa lamaannuttavaa uupumusta lukuvuoden 2018–2019 aikana oli kokenut 37,50% Pohjoisen alueen opettajista. 11,36% Pohjoisen alueen kyselyn vastaajista ilmoitti, ettei ollut kertaakaan tuntenut työstä johtuvaa lamaannuttavaa uupumusta.

Päivittäin lamaannuttavaa uupumusta tunsikin 1,28% Itäisen alueen opettajista ja lähes päivittäin lamaannuttavaa uupumusta tunteneiden opettajien osuus oli 2,56%. Yksikään Itäisen alueen opettajista ei ilmoittanut tunteneensa lamaannuttavaa uupumusta useita kertoja viikossa, mutta

14,10% opettajista oli tuntenut lamaanuttavaa väsymystä vähintään kerran viikossa. Vähintään kerran kuussa lamaanuttavaa uupumusta tunteneiden opettajien osuus Itäisellä alueella oli 20,51%. Muutamana päivänä lamaanuttavaa uupumusta oli kokenut 39,74% Itäisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista. Itäisellä alueella kyselyyn vastanneista opettajista 21,79% ilmoitti, etteivät he ole kertakaan tunteneet työstä johtuvaa lamaanuttavaa uupumusta.

Yksikään opettajista ei vastannut tunteneensa lamaanuttavaa uupumusta päivittäin, mutta 1,61% Keskisen alueen vastaajista ilmoitti tunteneensa lamaanuttavaa uupumusta lähes päivittäin. 8,06% ilmoitti tunteneensa lamaanuttavaa uupumusta useita kertoja viikossa ja vähintään kerran viikossa lamaanuttavaa uupumusta tunti 11,29% Keskisellä alueella työskennelleistä opettajista. 22,58% opettajista ilmoitti kokeneensa lamaanuttavaa uupumusta vähintään kerran kuussa. Lamaanuttavaa uupumusta muutamana päivänä lukuvuoden 2018–2019 aikana tunteneita opettajia oli Keskisen alueen kyselyyn vastaajista 40,32%. Keskisellä alueella 16,13% kyselyn vastaajista ilmoitti, etteivät he ole kertaakaan tunteneet lamaanuttavaa uupumusta.

Työstä johtuvaa lamaanuttavaa uupumusta oli Eteläisen alueen opettajista 1,75% kokenut päivittäin ja saman verran ilmoitti kokeneensa lamaanuttavaa uupumusta lähes päivittäin. 3,51% Eteläisen alueen vastaajista ilmoitti kokeneensa lamaanuttavaa uupumusta useita kertoja viikossa ja 14,04% vastaajista ilmoitti kokeneensa lamaanuttavaa uupumusta vähintään kerran viikossa. Yksi kolmannes, eli 33,33% vastasi kokeneensa lamaanuttavaa uupumusta vähintään kerran kuussa. Muutamana päivänä lamaanuttavaa uupumusta kokeneiden opettajien osuus oli Eteläisellä alueella 29,82%. 15,79% vastaajista taas arvioi, etteivät he olleet kokeneet lainkaan työstä johtuvaa lamaanuttavaa uupumusta lukuvuoden 2018–2019 aikana.

5.5 Uni ja lepo

Taulukko 10. Unen määrä aluekohtaisesti prosentuaalisina (%) osuuksina kuvattuna.

alue	en lainkaan	liian vähän	jonkin verran	melkein riittävästi	riittävästi
Pohjoinen alue	0	7,95	43,18	39,77	9,09
Itäinen alue	0	11,54	41,03	28,21	19,23
Keskinen alue	0	17,74	40,32	30,65	11,29
Eteläinen alue	0	10,53	28,07	47,37	14,04

Yksikään Pohjoisen alueen opettajista ei kokenut, ettei olisi saanut yleensä työpäivää edeltävinä öinä unta lainkaan. Yleensä työpäivää edeltävinä öinä liian vähän koki nukkuneensa 7,95% Pohjoisen alueen kyselyvastaajista. 43,18% vastanneista opettajista koki nukkuneensa yleensä työpäivää edeltävinä öinä jonkin verran. Melkein riittävästi unta nauttineiden opettajien osuus Pohjoisen alueen vastaajissa oli 39,77% ja yleensä työpäiviä edeltävinä öinä riittävästi nukkuneita opettajia oli vastaajissa 9,09%.

Itäisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista kukaan ei kokenut, ette olisi saanut unta lainkaan. Kuitenkin 11,54% vastasi saaneensa unta liian vähän. 41,03% Itäisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista kertoi nukkuneensa jonkin verran. Melkein riittävästi unta saaneiden osuus Itäisen alueen kyselyyn vastanneiden opettajien joukossa oli 28,21%. Riittävästi unta lukuvuoden 2018–2019 aikana saaneita opettajia oli Itäisen alueen vastaajien joukossa 19,23%.

Keskisellä alueellakaan kukaan opettajista ei vastannut, ettei olisi lainkaan saanut unta yleensä työpäiviä edeltävinä öinä lukuvuoden 2018–2019 aikana. Liian vähän yleensä työpäiviä edeltävinä öinä nukkuneita opettajia oli Keskisen alueen vastaajista 17,74%. 40,32% ilmoitti nukkuneensa yleensä työpäiviä edeltävinä öinä jonkin verran. Melkein riittävästi yleensä työpäiviä edeltävinä öinä nukkui 30,65% Keskisen alueen vastaajista ja riittävästi unta yleensä työpäiviä edeltävinä öinä ilmoitti saaneensa 11,29% opettajista.

Myöskään yksikään Eteläisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista ei ilmoittanut, että ei olisi työpäiviä edeltäneinä öinä yleensä ehtinyt nukkua lainkaan. Kuitenkin 10,53% vastasi nukkuneensa yleensä työpäiviä edeltäneinä öinä liian vähän. 28,07% Eteläisen alueen opettajista vastasi nukkuneensa yleensä työpäiviä edeltäneinä öinä jonkin verran. Melkein riittävästi unta saaneiden opettajien osuus oli Eteläisellä alueella suurin, eli 47,37% ja vain 14,04% koki yleensä nukkuvansa riittävästi työpäiviä edeltäneinä öinä.

Taulukko 11. Levon määrä aluekohtaisesti prosentuaalisina (%) osuuksina kuvattuna.

alue	en lainkaan	liian vähän	jonkin verran	melkein riittävästi	riittävästi
Pohjoinen alue	0	15,91	40,91	32,95	10,23
Itäinen alue	0	14,10	39,74	33,33	12,82
Keskinen alue	0	16,13	33,87	35,48	14,52
Eteläinen alue	1,75	17,54	38,60	33,33	8,77

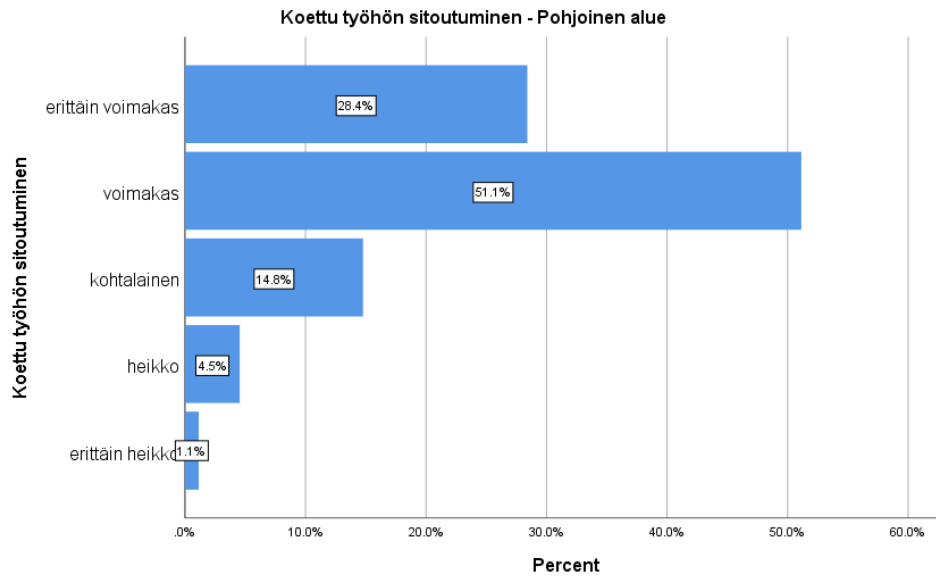
Pohjoisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista 15,91% koki levänneensä liian vähän lukuvuoden 2018–2019 aikana, mutta kukaan ei kuitenkaan ollut sitä mieltä, ettei olisi saanut levätä lainkaan. Jonkin verran lepoa nauttineiden opettajien osuus Pohjoisen alueen vastaajien joukossa oli 40,91%. Melkein riittävästi lepoa kertoi nauttineensa 32,95% Pohjoisella alueella työskennelleistä opettajista ja 10,23% kertoi levänneensä riittävästi.

Itäisen alueen opettajista kukaan ei ollut kokenut, ettei olisi saanut levätä lainkaan. Liian vähän lepoa arvioin saaneensa 14,10% Itäisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista. Jonkin verran lepoa saaneita opettajia oli Itäisellä alueella 39,74%. Yksi kolmannes, eli 33,33% Itäisellä alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä opettajista koki nauttineensa melkein riittävästi lepoa, kun taas 12,8% vastasi saaneensa riittävästi lepoa.

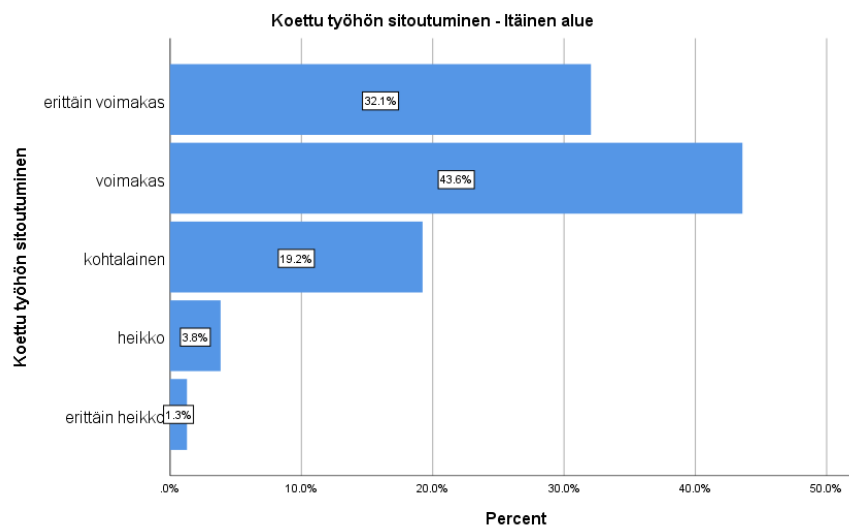
Myöskään koskien lepoa, ei kukaan Keskisen alueen opettajista vastannut: ”en lainkaan”. Liian vähän lepoa nauttineita opettajia oli Keskisen alueen kyselyyn vastanneiden joukossa 16,13%. 33,87% vastanneista opettajista koki levänneensä jonkin verran lukuvuoden 2018–2019 aikana. Melkein riittävästi lepoa nauttineiden opettajien osuus oli Keskisen alueen vastaajista 35,48% ja riittävästi lepoa koki nauttineensa 14,52% vastaajista.

Eteläisellä alueella 1,75% vastaajista koki, ettei ole unen lisäksi saanut lainkaan levätyä lukuvuoden 2018–2019 aikana. Liian vähän levänneiden opettajien osuus Eteläisellä alueella oli 17,54% ja 38,60% vastaajista koki levänneensä lukuvuoden 2018–2019 aikana jonkin verran. Yksi kolmannes, eli 33,33% kyselyyn vastanneista Eteläisen alueen opettajista koki levänneensä melkein riittävästi, mutta vain 8,77% Eteläisellä alueella työskentelevistä opettajista vastasi levänneensä riittävästi.

5.6 Työhön sitoutuminen ja työssä jaksaminen

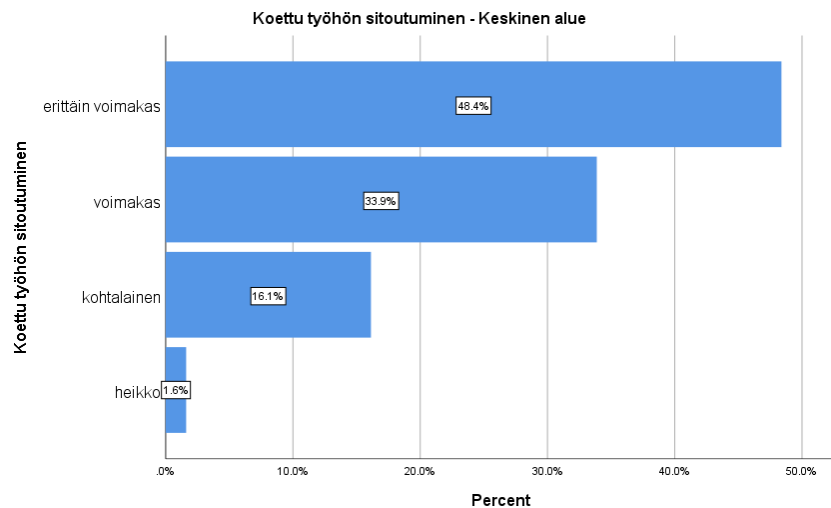


Työhön sitoutumisensa erittäin heikoksi koki 1,1% Pohjoisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista ja lisäksi työhön sitoutumisensa heikoksi arvioi 4,5% opettajista. Kohtalaista työhön sitoutumista lukuvuoden 2018–2019 aikana Pohjoisella alueella työskennelleistä opettajista koki 14,8% vastaajista. Hieman yli puolet, eli 51,1% kyselyn vastaajista arvioivat työhön sitoutumisensa voimakkaaksi ja 28,4% vastaajista arvioi työhön sitoutumisensa taas erittäin voimakkaaksi.

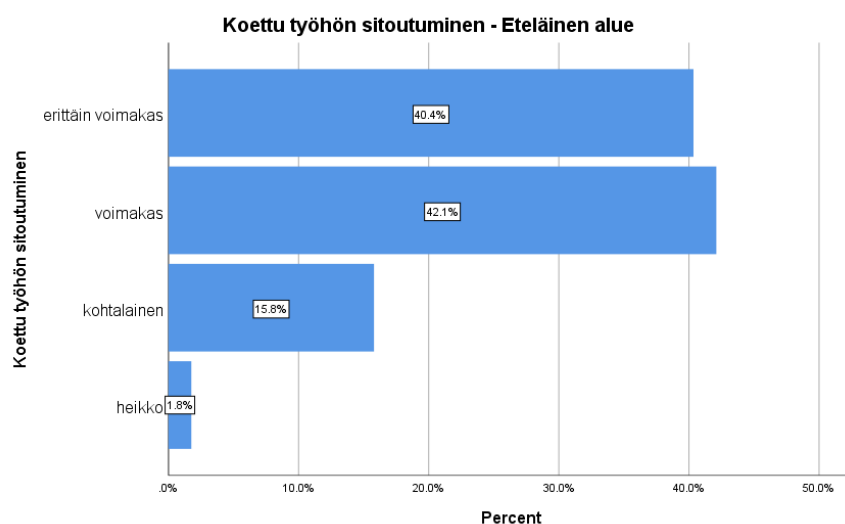


Itäisellä alueella 1,3% kyselyyn vastanneista opettajista koki työhön sitoutumisensa erittäin heikoksi ja lisäksi 3,8% koki työhön sitoutumisensa heikoksi. Kohtalaista työhön sitoutumista lu-

lukuvuoden 2018–2019 aikana Itäisellä alueella työskennelleistä kyselyyn vastanneista opettajista koki 19,2%. Työhön sitoutumisensa voimakkaaksi ilmoitti 43,6% Itäisen alueen vastaajista ja lisäksi 32,1% koki erittäin voimakasta työhön sitoutumista.



Keskisellä alueella kukaan kyselyyn vastanneista opettajista ei kokenut työhön sitoutumistaan erittäin heikoksi, mutta heikoksi työhön sitoutumisensa arvioi 1,6% opettajista. Kohtalaista työhön sitoutumista lukuvuoden 2018–2019 aikana koki 16,1% Keskisellä alueella työskennelleistä opettajista. Työhön sitoutumisensa voimakkaaksi arvioi 33,9% Keskisen alueen opettajista ja lisäksi 48,4% vastaajista arvioi työhön sitoutumisensa erittäin voimakkaaksi.



Kukaan Eteläisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista ei ilmoittanut työhön sitoutumistaan erittäin heikoksi, mutta kuitenkin 1,8% koki heikkoa työhön sitoutumista. Työhön sitoutumisensa kohtalaiselle tasolle arvioi 15,8% opettajista. Voimakasta työhön sitoutumista koki 42,1%

Eteläisellä alueella työskentelevistä opettajista ja vastaavasti erittäin voimakasta työhön sitoutumista koki 40,4% opettajista.

Taulukko 12. Kokonaisvaltainen työssä jaksaminen aluekohtaisesti prosentuaalisina (%) osuuksina kuvattuna.

alue	erittäin huono	huono	hyvä	erittäin hyvä	erinomainen
Pohjoinen alue	3,4	17,0	34,1	38,6	6,8
Itäinen alue	0	16,7	43,6	28,2	11,5
Keskinen alue	1,6	9,7	33,9	48,4	6,5
Eteläinen alue	1,8	10,5	40,4	43,9	3,5

Pohjoisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista 3,4% arvioi kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa erittäin huonoksi ja lisäksi 17,0% arvioi työssä jaksamisensa huonoksi. 34,1% Pohjoisen alueen kyselyvastaajista arvioi kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa olevan hyvällä tasolla. Erittäin hyväksi työssä jaksamisensa arvioi 38,6% Pohjoisella alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä kyselyyn vastanneista opettajista ja 6,8% arvioi, että heidän kokonaisvaltainen työssä jaksamisensa oli erinomaisella tasolla.

Kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa huonoksi arvioi 16,7% Itäisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista, mutta yksikään ei kuitenkaan arvioinut kokonaisvaltaista työssä jaksamistaan erittäin huonoksi. Valtaosa, eli 43,6% Itäisellä alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä opettajista arvioi kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa hyväksi. Erittäin hyvää kokonaisvaltaista työssä jaksamista nautti 28,2% Itäisen alueen vastaajista ja 11,5% koki kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa erinomaiseksi.

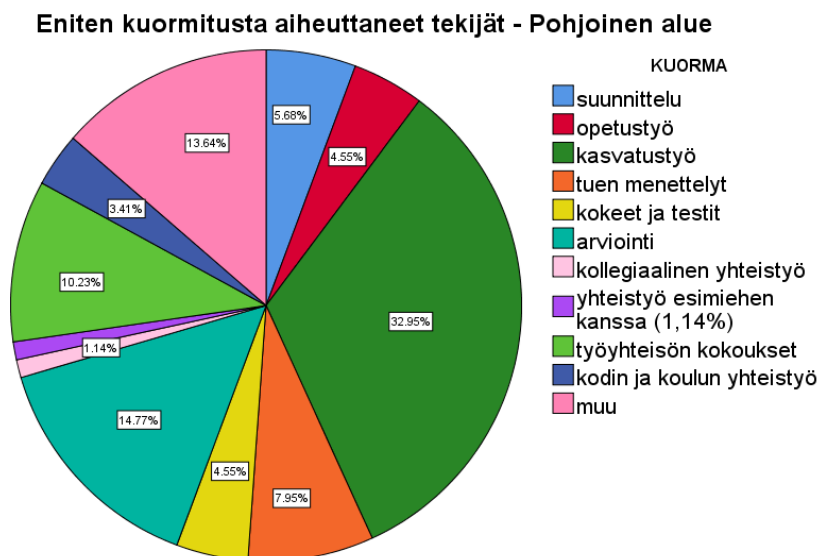
Keskisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista 1,6% koki kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa erittäin huonoksi ja lisäksi 9,7% vastaajista koki työssä jaksamisensa huonoksi. Hyvälle tasolle kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa arvioi 33,9% Keskisen alueen opettajista. 48,4% Keskisellä alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä kyselyvastaajista arvioi kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa erittäin hyväksi ja 6,5% koki työssä jaksamisensa erinomaiseksi.

Eteläisellä alueella työskentelevistä opettajista 1,8% arvioi kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa erittäin huonoksi ja 10,5% taas arvioi sen huonoksi. Kokonaisvaltaisen työssä jaksamisen

hyväksi arvioin 40,4% Eteläisen alueen vastaajista. 43,9% opettajista koki, että heidän kokonaisvaltainen työssä jaksamisensa on erittäin hyvällä tasolla, mutta vain 3,5% arvioi työssä jaksamisensa erinomaiseksi.

5.7 Eniten kuormitusta aiheuttaneet tekijät

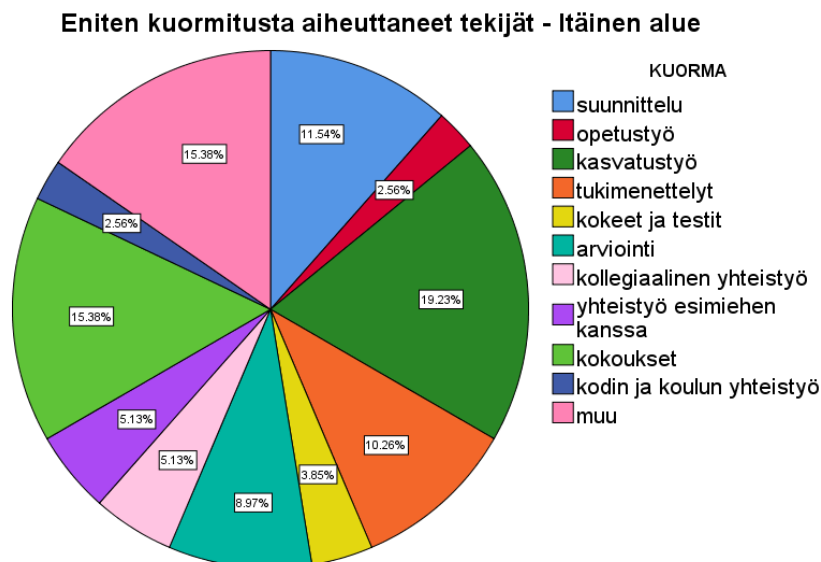
5.7.1 Pohjoinen alue



Vähiten kannatusta osakseen eniten kuormitusta aiheuttaneena tekijänä Pohjoisella alueella työskennelleiltä opettajilta keräsivät kollegiaalinen yhteistyö, sekä yhteistyö esimiehen kanssa, joista molempien kannatusosuus oli 1,14%. 3,41% Pohjoisella alueella kyselyyn vastanneista opettajista nimesi kodin ja koulun välisen yhteistyön eniten kuormittavaksi. 4,55%:n osuus kyselyyn vastanneista opettajista koki opetustyön eniten kuormitusta aiheuttavaksi tekijäksi ja yhtä suuri prosentuaalinen osuus nimesi kokeet ja testit kuormittavimmaksi tekijäksi. Suunnittelun eniten kuormittavaksi koki 5,68% lukuvuoden 2018–2019 aikana Pohjoisella alueella kyselyyn vastanneista opettajista ja kolmiportaisen tuen, sekä siihen liittyvät menettelyt eniten kuormittavaksi koki 7,95% opettajista. 10,23% kyselyvastaajista koki, että työyhteisön kokoukset kuormittivat heitä eniten, kun taas 14,77% opettajista kuormittui eniten arvioinnista aiheutuvasta työstä. Selkeä lähes kolmanneksen suuruinen enemmistö, eli 32,95% Pohjoisella alueella kyselyyn vastanneista opettajista nimesi kasvatustyön heitä eniten kuormittaneeksi tekijäksi. Muun, kuin jonkin aiemmin mainituista tekijöistä eniten kuormitusta aiheuttaneeksi tekijäksi nimesi 13,64% opettajista ja Pohjoisella alueella näitä muita tekijöitä olivat:

- ”Jatkuvat keskustelut”
- ”kaiken yhteensovittaminen”
- ”Vaikea nimetä mitään yksittäistä asiaa, kuormitus muodostuu siitä, että on niin monenlaisia asioita huolehdittavana.”
- ”Se kaikki työ, mikä opettajien niskaan kaadetaan joka suunnalta”
- ”Koko ajan tulee lisää ylimääräistä työtä. Perustyö kärsii siitä. Kokouksia ja palaveria, uusia projekteja, kehitystyö. Esimies vaatii koko ajan lisää. Vapaa-ajalla ei osaa rentoutua kun työaisat pyörii mielessä.”
- ”lastensuojelulliset oppilasongelmat”
- ”kaikenlainen asioiden kirjaaminen ja tyhjämpäiväinen kokoustaminen, huonokäytökset lapset, paine muuttaa opetusta suuntaan, jota en näe mielekkääksi”
- ”aggressiivinen oppilas”
- ”Erityistehtäviin liittyvä työ”
- ”työmäärä”
- ”Kaikki yllä luetellut”
- ”Erasmus-hanketyö”

5.7.2 Itäinen alue

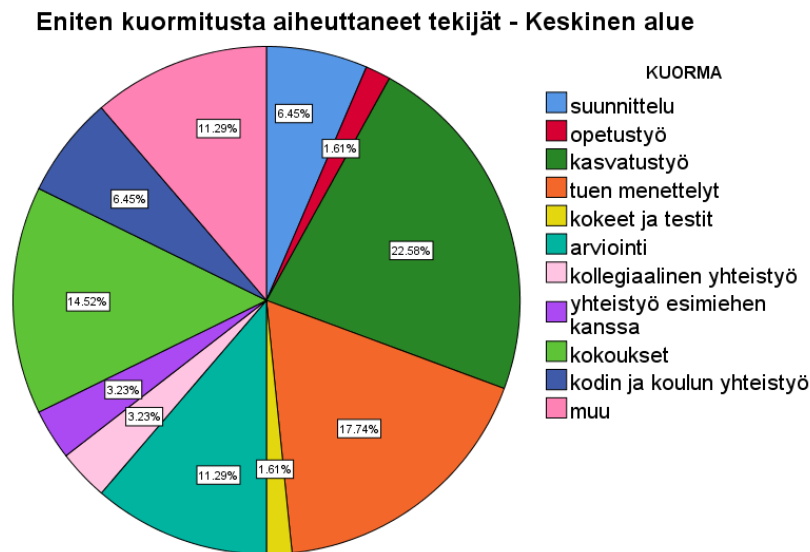


Itäisellä alueella eniten kuormitusta aiheuttavista tekijöistä opetustyö, sekä kodin ja koulun yhteistyö keräsivät kumpikin osakseen 2,56%:n osuuden vastaajista. Kokeet ja testit olivat eniten kuormittava tekijä 3,85%:n mielestä. Kollegiaalinen yhteistyö, sekä yhteistyö esimiehen kanssa

keräsivät molemmat osakseen 5,13%:n osuuden Itäisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista. Arvioinnin eniten kuormitusta aiheuttaneeksi tekijäksi nimesi 8,97% Itäisellä alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä kyselyvastaajista ja eniten kuormitusta 10,26%:n kokemuksen mukaan oli aiheuttanut kolmiportainen tuki ja siihen liittyvät menettelyt. Suunnittelu-työn eniten kuormittavaksi tekijäksi nimesi 11,54% Itäisellä alueella työskennelleistä opettajista ja työyhteisön kokoukset eniten kuormittavaksi tekijäksi valitsi 15,38% vastaajista. Kaikista eniten kannatusta osakseen eniten kuormittavana tekijänä Itäisellä alueella keräsi kasvatus-työ, jonka osuus kyselyyn vastanneista opettajista oli 19,23%. Eniten kuormittavaksi tekijäksi muun nimesi 15,38% vastaajista ja Itäisellä alueella näitä muita tekijöitä olivat:

- *"Jatkuva osaamisen kehittäminen"*
- *"Riittämättömät resurssit"*
- *"Kaikki opetustyön ulkopuolinen "säälä" "*
- *"Ys-aika ja lähes viikottaiset kokoukset/koulutukset"*
- *"Uusi ops ja tvt"*
- *"Yleinen hektisyys, pienet sivuhommat, teemapäivät, kokoukset ym. opettajan työhön liittyvät ei-opetukselliset tehtävät."*
- *"Kiire ja se, että pitää tehdä niin hirveän montaa asiaa yhtä aikaa. Myös työn epämääräisyys uuvuttaa."*
- *"wilma ja koulun kehittämisprojektit!"*
- *"kaikki yhdessä, ei ole yhtä syytä"*
- *"Muutokset"*
- *"Ys-ajalla osittain tarpeettomaksi koetut koulutukset/tiimityöskentelyt"*
- *"Työilmapiiri"*

5.7.3 Keskinen alue

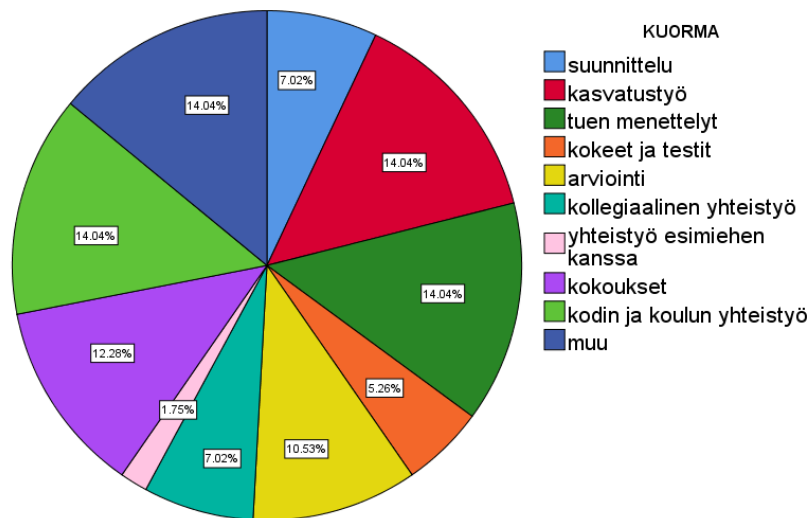


Keskisellä alueella lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä opettajista 1,61% nimesi opetuksen eniten kuormitusta aiheuttaneeksi tekijäksi ja yhtä suuri osuus vastaajista koki, että kokeet ja testit ovat kuormittaneet heitä eniten. Kollegiaalinen yhteistyö, sekä yhteistyö esimiehen kanssa eniten kuormitusta aiheuttaneina tekijöinä keräsivät molemmat osakseen 3,23%:n kannatusosuuden kyselyyn vastanneilta opettajilta. Suunnittelu oli eniten kuormittavaa 6,45%:n vastaajaosuuden mielestä ja yhtä suuri osuus Keskisen alueen kyselyyn vastanneista opettajista koki kodin ja koulun välisen yhteistyön eniten kuormitusta aiheuttavaksi tekijäksi. Arvioinnin eniten kuormittavaksi nimesi 11,29% kyselyyn vastanneista opettajista. Työyhteisön kokoukset olivat eniten kuormittavia 14,52%:n kokemuksen mukaan ja kolmiportaisen tuen, sekä siihen liittyvät menettelyt eniten kuormitusta aiheuttaneeksi tekijäksi nimesi 17,74% Keskisen alueen kyselyvastaajista. Myös Keskisellä alueella suurimman kannatuksen osakseen sai kasvatustyö, jonka eniten kuormitusta aiheuttaneeksi tekijäksi nimesi 22,58% kyselyvastaajista. Eniten kuormittavaksi tekijäksi jonkin muun nimesi Keskisellä alueella työskennelleistä opettajista 11,29% ja näitä muita tekijöitä olivat:

- ”pedagogiset asiakirja ja jatkuva arviointi”
- ”Tiimin vetäjän tehtävät”
- ”Uusi opetussuunnitelma”
- ”kaikki ylimääräiset opetustyön ulkopuolelle tulevat kyselytym. joita riittää”
- ”tehtävien moninaisuus, kiire”
- ”Kaikki oppilaiden hyvinvointiin kuulumaton ylimääräinen paska.”
- ”Perheiden pahoinvointi ja vanhempien ongelmat, jotka näkyvät lapsissa”

5.7.4 Eteläinen alue

Eniten kuormitusta aiheuttaneet tekijät - Eteläinen alue



Eteläisellä alueella kukaan opettajista ei nimennyt opetustyötä eniten kuormittavaksi tekijäksi ja yhteistyö esimiehen kanssa oli aiheuttanut eniten kuormitusta vain 1,75 prosentille vastaajista. Kokeet ja testit, sekä niiden korjaaminen oli kuormittavinta 5,26%:n mielestä. Sekä suunnittelutyö, että kollegiaalinen yhteistyö keräsi osakseen 7,02%:n osuuden Eteläisen alueen opettajista. 10,53% oli valinnut arvioinnin eniten kuormitusta aiheuttavaksi tekijäksi ja 12,28% taas valitsi työyhteisön kokoukset. Kaikista eniten kuormitusta aiheuttaneiksi tekijöiksi Eteläisen alueen opettajien kesken valikoituivat kasvatustyö, kolmiportainen tuki ja siihen liittyvät menettelyt, kodin ja koulun yhteistyö, sekä muu, missä kaikki saivat osakseen 14,04%:n kannatuksen. Muiksi tekijöiksi Eteläisellä alueella vastanneet opettajat nimesivät seuraavat:

- ”Jatkuvasti lisääntyvien ”hienojen” sovellusten pakkokäyttö (esim. Qridi)”
- ”Uuden koulu rakennuksen valmistelutyö”
- ”Virkavalinnat ja keinottelu paikkojen täytössä. Tein oikaisuvaatimuksen, kun paikkaan valittiin epäpätevä keplottelulla. Esimiehen arvostus ja työn jatkuvuus puuttuu. Mietin rehtorien mielivallan takia uutta ammattia.”
- ”Koulun kehittämistyö, erilaiset tiimit ja valtavat määrät palavereita: tehostetun tuen oppilaiden palaverit, kehikeskustelut.”
- ”Turha ”kehittäminen”, koulun ydintehtävän hiipuminen”
- ”Kaikki se, mikä vie ajan oman opetuksen suunnittelulta.”
- ”Työn valuminen hukkaan.”
- ”opetussuunnitelmatyö, wilma”

5.8 Työssä jaksamisen voimavarat

5.8.1 Pohjoinen alue

Taulukko 13. Kysymyksestä 15. nousseet teemat ja niiden frekvenssit - Pohjoinen alue.

Alateema (frekvenssi)	Pääteema (frekvenssi)
Esimiestyö (2) Kollegat (30) Työilmapiiri (6) Oppilaat (39) Työyhteisö (16) Työympäristö (3)	Työympäristötekijät (96)
Opettaminen (4) Työnkuva (10) Ammattitaito (4) Työn sisältö (1)	Työn sisällöt (19)
Vuorovaikutus (6) Yhteistyö (3) Positiivinen palaute (3) Huoltajat (1) Yhteisopettajuus (5) Huumori (5) Inhimillisyys (1) Avoimuus (1)	Sosiaaliset tekijät (25)
Oppilaiden oppiminen (9) Myönteinen tunnekokemus (6) Onnistuminen (8) Auttamisen ilo (1) Sisäinen motivaatio (3) Eläkkeelle pääsy (1)	Positiiviset kokemukset työssä (28)
Työn laatu (8) Työn arvo (2) Työn merkitys (8) Luovuus työssä (2) Vaikuttaminen työssä (2) Resurssit loppuun kulutetut (2)	Työn laatutekijät (24)
Lomat (11) Työajat (2) Työrytmi (2)	Työn jaksottuminen (15)

Perhe (6) Harrastus (4) Työstä irtautuminen (1) Liikunta (2) Koti (1) Palautuminen (1) Ystävät (3) Vapaa-aika (6)	Työn ulkopuoliset tekijät (24)
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

Pohjoisella alueella (*Taulukko 13.*) aineiston toistuvuuden perusteella *Työympäristötekijät* oli merkittävin työssä jaksamiseen voimavaroja tarjoava pääteemaluokka, sillä eri työympäristötekijät esiintyivät aineistossa 96 kertaa. Seuraavaksi merkittävin voimavaroja kerryttävä pääteemaluokka oli *Positiiviset kokemukset työssä*, sillä ne toistuivat Pohjoisen alueen aineistossa 28 kertaa. *Sosiaaliset tekijät* esiintyivät aineistossa 25 kertaa ja sekä *Työn laatutekijät*, että *Työn ulkopuoliset tekijät* toistuivat Pohjoisen alueen aineistossa kummatkin 24 kertaa. *Työn sisällöt* esiintyivät Pohjoisen alueen aineistossa 19 kertaa ja *Työn jaksottuminen* toistui voimavaroja kerryttävänä tekijänä 15 kertaa.

5.8.2 Itäinen alue

Taulukko 14. Kysymyksestä 15. nousseet teemat ja niiden frekvenssit - Itäinen alue.

Alateema (frekvenssi)	Pääteema (frekvenssi)
Esimiestyö (3) Kollegat (16) Työilmapiiri (1) Oppilaat (41) Työyhteisö (14) Työterveys (1)	Työympäristötekijät (76)
Opettaminen (7) Kasvatustyö (2) Projektityö (1) Työnkuva (13) Ammattitaito (6) Täydennyskoulutus (2) Työn sisältö (1)	Työn sisällöt (32)
Vuorovaikutus (2) Yhteistyö (3) Yhteisopettajuus (6) Positiivinen palaute (5) Virkistystoiminta (1)	Sosiaaliset tekijät (17)

Oppilaiden oppiminen (12) Myönteinen tunnekokemus (4) Onnistuminen (7) Eläkkeelle pääsy (1)	Positiiviset kokemukset työssä (24)
Työn laatu (1) Työn arvo (3) Työn merkitys (4) Luovuus työssä (1) Persoonalla työskentely (2) Vaikuttaminen työssä (5)	Työn laatutekijät (16)
Lomat (13) Työajat (2) Työrytmi (1) Lukujärjestys (1)	Työn jaksottuminen (17)
Perhe (3) Harrastus (1) Luonto (3) Ystävät (1) Läheiset (1) Liikunta (1) Koti (1) Vapaa-aika (3)	Työn ulkopuoliset tekijät (14)

Myös Itäisellä alueella (*Taulukko 14.*) *Työympäristötekijät* kasvoivat merkityksellisimmäksi työssä jaksamiseen voimavaroja tarjoavaksi pääteemaluokaksi, sillä työympäristötekijät toistuivat aineistossa sen eri muodoissa 76 kertaa. Seuraavaksi useimmiten Itäisen alueen aineistossa toistuivat *Työn sisällöt*, jotka esiintyivät kokonaisuudessaan 32 kertaa. *Positiiviset kokemukset työssä* taas toistuivat aineistoissa 24 kertaa, ollen näin kolmanneksi merkittävin voimavaroja tuottava pääteemaluokka. Sekä *Sosiaaliset tekijät*, että *Työn jaksottuminen* toistuivat Itäisen alueen aineistossa kummatkin 17 kertaa. *Työn laatutekijät* esiintyivät aineistossa 16 kertaa ja erilaiset *Työn ulkopuoliset* tekijät mainittiin aineistossa 14 kertaa.

5.8.3 Keskinen alue

Taulukko 15. Kysymyksestä 15. nousseet teemat ja niiden frekvenssit - Keskinen alue.

Alateema (frekvenssi)	Pääteema (frekvenssi)
Esimiestyö (3) Kollegat (18) Työilmapiiri (2) Oppilaat (32) Työyhteisö (13) Työympäristö (2)	Työympäristötekijät (70)
Opettaminen (5) Kasvatustyö (1) Työnkuva (3) Ammattitaito (1) Täydennyskoulutus (1) Työn sisältö (5)	Työn sisällöt (16)
Vuorovaikutus (5) Yhteistyö (3) Positiivinen palaute (8) Huoltajat (4) Yhteisopettajuus (2) Huumori (3)	Sosiaaliset tekijät (25)
Oppilaiden oppiminen (2) Myönteinen tunnekokemus (5) Onnistuminen (12) Auttamisen ilo (3) Sisäinen motivaatio (1)	Positiiviset kokemukset työssä (23)
Työn laatu (1) Työn arvo (3) Työn merkitys (5) Luovuus työssä (1)	Työn laatutekijät (10)
Lomat (6) Työrytmi (1)	Työn jaksottuminen (7)
Itsestä huolehtiminen (1) Luonto (2) Musiikki (2) Liikunta (3) Palautuminen (2) Koti (1)	Työn ulkopuoliset tekijät (11)

Myös Keskisellä alueella (Taulukko 15.) Työympäristötekijät nousivat merkittävimmäksi työssä jaksamisen voimavaroja kartuttavaksi pääteemaluokaksi toistuen aineistossa 70 kertaa.

Toiseksi merkittävämpänä pääteemaluokkana *Sosiaaliset tekijät* toistuivat Keskisen alueen aineistossa 25 kertaa ja lähes yhtä merkittävänä näyttäytyivät *Positiiviset kokemukset työssä*, jotka toistuivat aineistossa 23 kertaa. *Työn sisällöt* toistuivat Keskisen alueen aineistossa 16 kertaa. *Työn ulkopuoliset tekijät* taas esiintyivät aineistossa 11 kertaa, *Työn laatutekijät* toistuivat Keskisen alueen aineistossa lähes yhtä monta, eli 10 kertaa ja *Työn jaksottuminen* vain 7 kertaa.

5.8.4 Eteläinen alue

Taulukko 16. Kysymyksestä 15. nousseet teemat ja niiden frekvenssit - Eteläinen alue.

Alateema (frekvenssi)	Pääteema (frekvenssi)
Esimiestyö (4) Kollegat (17) Työilmapiiri (1) Oppilaat (28) Työyhteisö (14) Työympäristö (2)	Työympäristötekijät (66)
Opettaminen (4) Kasvatustyö (1) Projektityö (1) Työnkuva (9) Ammattitaito (1) Täydennyskoulutus (1) Toimivat työvälineet (1) Työn sisältö (1)	Työn sisällöt (19)
Vuorovaikutus (3) Yhteistyö (3) Positiivinen palaute (4) Huoltajat (3) Huumori (1)	Sosiaaliset tekijät (14)
Oppilaiden oppiminen (11) Myönteinen tunnekokemus (4) Onnistuminen (8) Auttamisen ilo (1)	Positiiviset kokemukset työssä (24)
Työn laatu (1) Työn arvo (1) Työn merkitys (2) Luovuus työssä (1)	Työn laatutekijät (5)

Lomat (5) Työajat (2) Työrytmi (1) Lukujärjestys (1)	Työn jaksottuminen (9)
Perhe (1) Harrastus (1) Itsestä huolehtiminen (1) Liikunta (1)	Työn ulkopuoliset tekijät (4)

Eteläisellä alueella (*Taulukko 16.*) *Työympäristötekijät* muotoutuivat selkeästi merkitykselliseksi työssä jaksamiseen voimavaroja tarjoavaksi pääteemaluokaksi, sillä erilaiset työympäristötekijät toistuivat aineistossa 66 kertaa. Seuraavaksi useimmiten Eteläisen alueen aineistossa toistuivat *Positiiviset kokemukset työssä*, jotka toistuivat aineistossa 24 kertaa. *Työn sisällöt* toistuivat aineistossa 19 kertaa ja *Sosiaaliset tekijät* esiintyivät aineistossa 14 kertaa. *Työn jaksottuminen* toistui Eteläisen alueen aineistossa 9 kertaa ja *Työn laatutekijät* 5 kertaa, mutta *Työn ulkopuoliset tekijät* mainittiin vain 4 kertaa.

6 Johtopäätökset

Tässä luvussa keskustelen aineistoanalyysissä esiin nousseista keskeisistä tuloksista sekä yleisellä tasolla että alueellista tarkastelua toteuttaen. Keskustelen myös siitä, millaisia johtopäätöksiä keskeisistä tuloksista voidaan esittää alueellista vertailua toteuttaen tai aiempaan tutkimustietoon ja teoriataustaan suhteuttaen.

6.1 Ilmiön tarkastelu kokonaisuutena

Opettajien työssä jaksaminen näyttäytyi Oulun alueella lukuvuonna 2018–2019 useita eri ulottuvuuksia käsittävänä moninaisena ilmiönä, missä useat eri tekijät haastoivat työssä jaksamista ja yhtä lailla työssä jaksamista edistävien tekijöiden osalta oli nähtävissä moninaista vaihtelua. Opettajan ammatissa ja työnkuvassa ilmenevän persoonavaateen (Aho, 2011, 21) vuoksi voidaan ajatella, että opettajien yksilölliset kokemukset myös tuottavat moninaisuutta ja vaihtelevuutta siihen, mitkä tekijät kukin opettaja kokee työssä jaksamista edistävinä ja mitkä tekijät taas yksilöllisen kokemuksen mukaan haastavat työssä jaksamista.

Opettajien kokemus heidän fyysisestä terveydestään oli suurilta osin hyvin yhtenäistä, missä yksikään opettaja ei yhdelläkään koulualueella kokenut fyysistä terveyttään erittäin huonoksi ja vain hyvin pieni prosentuaalinen osuus opettajista ilmoitti kokeneensa fyysisen terveytensä huonoksi lukuvuoden 2018–2019 aikana. Fyysisen kunnon ylläpitäminen on edullista terveyden ja työkyvyn näkökulmasta tarkasteltuna, sillä hyvän fyysisen kunnon omaava yksilö jaksaa paremmin niin työssä kuin vapaa-ajallakin (Rauramo, 2008, 61). Fyysisen terveyden kokemukset olivat kaikilla alueilla painottuneet osioihin hyvä, erittäin hyvä tai erinomainen. Mainittavan arvoista on se, että Pohjoisella alueella selkeästi suurempi prosentuaalinen osuus (27,27%) opettajista oli kokenut fyysisen terveytensä erinomaiseksi verrattuna muihin koulualueisiin.

Työ voi samanaikaisesti tuntua ei pelkästään fyysisesti, vaan myös psyykkisesti rasittavalta (Hakanen, 2011, 16). Psyykkisen terveyden kokemukset jakautuivat aluekohtaisesti tarkasteltuna hieman voimakkaammin, kuin fyysisen terveyden kokemukset. Erittäin huonoksi ja huonoksi psyykkisen terveytensä kokeneita opettajia oli yhteenlaskettuina prosentuaalisina osuuksina jokseenkin yhtä paljon (11,37–14,52% aluekohtaisina osuuksina ilmaistuna) niin Pohjoisella, Keskisellä, kuin Eteläiselläkin alueella. Itäisellä alueella taas erittäin huonoksi psyykkisen terveyden kokeneita opettajia ei ollut lainkaan ja huonoksi psyykkisen terveytensä oli ko-

kenut vain 6,41% kyselyyn vastanneista opettajista, mistä päätellen Itäisen alueen opettajat olivat kokeneet psyykkisen terveytensä jonkin verran paremmaksi lukuvuoden 2018–2019 aikana muihin koulualueisiin verrattuna.

Kaikilla koulualueilla selkeästi suurempi prosentuaalinen osuus kyselyyn vastanneista opettajista oli ennemmin hyödyntänyt työterveyden tarjoamia palveluita, kuin jättänyt hyödyntämättä niitä hyvinvointiaan ja työssä jaksamistaan tukevinä tekijöinä (ks. Rauramo, 2008, 74–77). Kuitenkin 1,6% Keskisen alueen opettajista mainitsi, ettei heillä ole mahdollisuutta hyödyntää työterveyden tarjoamia palveluita. Muiden terveysterveyspalveluiden hyödyntäminen, pois lukien työterveys, jakautui alueittain tarkasteltuna huomattavasti tasaisemmin niihin opettajiin, jotka hyödynsivät myös muita terveysterveyspalveluita, sekä opettajiin, jotka eivät näin tehneet lukuvuoden 2018–2019 aikana. Mielenkiintoista oli myös se, että 3,2% Keskisen alueen opettajista ja 1,8% Eteläisen alueen opettajista koki, ettei heillä ollut mahdollisuutta hyödyntää muita terveysterveyspalveluita lainkaan.

Kaikilla alueilla yli 40% kyselyyn vastanneista opettajista kuvasi useimmiten työpäivän jälkeen lukuvuoden 2018–2019 aikana kokemaansa vireystilaa joko täysin voimattomaksi tai voimakkaaksi väsymykseksi, missä Pohjoisella alueella edellä kuvatun kaltaiseksi vireystilansa koki jopa yli puolet (54,4%) opettajista. Samalla kaikilla alueilla myös huomattava osuus (38,60–48,39% aluekohtaisina osuuksina ilmaistuna) opettajista ilmoitti useimmiten kokeneensa työpäivän jälkeen sopivaa väsymystä. Vain Pohjoisella ja Itäisellä alueella pieni prosentuaalinen osuus opettajista ilmoitti useimmiten tunteneensa itsensä energiseksi ja voimaantuneeksi. Päivittäin, lähes päivittäin ja useita kertoja viikossa työstä johtuvaa lamaannuttavaa uupumusta kokeneiden opettajien määrä prosentuaalisina osuuksina tarkasteltuna oli hyvin pieni tai vähintään pienehkö kaikilla alueilla. Kaikilla alueilla suurin osa opettajista oli kokenut työstä johtuvaa lamaannuttavaa uupumusta vain vähintään kerran kuussa tai muutamana päivänä koko lukuvuoden 2018–2019 aikana.

Työpäivää edeltävinä öinä koettu unen määrä jakautui prosentuaalisina osuuksina aluekohtaisesti tarkasteltuna, sekä alueita vertaillen jokseenkin tasaisesti. Riittävä, eli tarpeeksi pitkäkestoinen, mutta samalla myös yhtäjaksoinen uni on aiemman tutkimustiedon valossa tarkasteltuna välttämätöntä onnistuneen palautumisen kannalta (Myllymäki & Kaartinen, 2009, 130). Hälyttävää on kuitenkin se, että vain kohtalaisen pieni prosentuaalinen osuus (9,09–19,23% aluekohtaisina osuuksina ilmaistuna) opettajista ilmoitti kokeneensa saaneensa yleensä työpäiviä edel-

täneinä öinä riittävästi unta lukuvuoden 2018–2019 aikana. Suurin osa opettajista koki sen sijaan nukkuneensa jonkin verran tai melkein riittävästi. Kokemukset levon määrästä jakautuivat aluekohtaisessa vertailevassa tarkastelussa hyvin tasaisesti. Kuitenkin melko pieni prosentuaalinen osuus (8,77–14,52% aluekohtaisina osuuksina ilmaistuna) eri alueilla työskentelevistä opettajista koki levänneensä riittävästi lukuvuoden 2018–2019 aikana, missä huomattavasti suurempi (14,10–19,29% aluekohtaisina osuuksina ilmaistuna) osuus opettajista koki levänneensä liian vähän tai ei lainkaan. Suurin osa kaikkien alueiden kyselyihin vastanneista opettajista koki kuitenkin levänneensä ainakin jonkin verran, jos ei jopa melkein riittävästi.

Työhön sitoutuminen on opettajuutta tarkasteltaessa yksi vaikuttavista tekijöistä (Aho, 2011, 25). Kaikilla koulualueilla suurin prosentuaalinen osuus opettajista koki työhön sitoutuneisuutensa olevan voimakasta tai jopa erittäin voimakasta. Alueellisesti tarkasteluna hyvin pieni prosentuaalinen osuus (1,6–5,6% aluekohtaisina osuuksina ilmaistuna) opettajista koki työhön sitoutuneisuutensa olleen heikkoa tai erittäin heikkoa lukuvuoden 2018–2019 aikana. Valtaosa kaikkien koulualueiden opettajista arvioi kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa joko hyväksi tai erittäin hyväksi. Kuitenkin alueellisesti tarkasteltuna vain melko pieni osuus (3,5–11,5% aluekohtaisina osuuksina ilmaistuna) opettajista arvioi kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa erinomaiselle tasolle. Huolestuttavaa oli myös se, että äsken mainittuun verrattuna huomattavasti suurempi prosentuaalinen osuus opettajista (11,3–20,4% aluekohtaisina osuuksina ilmaistuna) ilmoitti kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa olleen huonolla tai erittäin huonolla tasolla lukuvuoden 2018–2019 aikana. Erityisesti huomio kiinnittyy Pohjoisen alueen opettajien kokonaisvaltaisen työssä jaksamisen kokemuksiin, missä 20,4% opettajista koki kokonaisvaltaisen työssä jaksamisensa erittäin huonoksi tai huonoksi. Myös Itäisen alueen opettajista 16,7% opettajista koki työssä jaksamisensa huonoksi, joskaan yksikään ei kuitenkaan kokenut sitä erittäin huonoksi. Keskisellä ja Eteläisellä alueella tilanne oli kokonaisvaltaisen työssä jaksamisen osalta jonkin verran parempi, missä molemmilla alueilla työssä jaksamisensa erittäin huonoksi tai huonoksi arvioi keskimäärin noin 12% opettajista.

6.2 Ilmiötä haastavat ja edistävät tekijät

Koulujen rooliin kuuluu opetustehtävien lisäksi kasvatustehtävä ja lisäksi nykyään kasvatus-työn toteuttamisen yhteydessä korostetaan kodin ja koulun yhteistyön merkitystä (Opetushallitus, 2014, 14 ja 18 ja 35). Oulun alueella lukuvuoden 2018–2019 aikana työskennelleiden opettajien kokemusten mukaan kaikkein merkittävämmäksi työssä jaksamista haastavaksi eniten

kuormitusta aiheuttavaksi tekijäksi nousi kasvatustyö. Pohjoisella, Itäisellä ja Keskisellä alueella juuri kasvatustyö sai selkeästi eniten kannatusta osakseen eniten kuormitusta aiheuttavana tekijänä, missä Pohjoisella alueella jopa lähes kolmannes (32,95%) opettajista oli valinnut juuri kasvatustyön eniten kuormitusta aiheuttavaksi tekijäksi. Ainoastaan Eteläisellä alueella kasvatustyö ei näyttäytynyt selkeästi eniten kuormitusta aiheuttaneena tekijänä, vaikkakin se oli myös Eteläisellä alueella suurimpien kannatusta osakseen keränneiden eniten kuormitusta aiheuttaneiden tekijöiden joukossa.

Eteläisellä alueella opettajien kokemukset työssä jaksamista haastaneista eniten kuormitusta aiheuttaneista tekijöistä olivat muihin koulualueisiin verrattuna selkeästi voimakkaammin jakautuneet. Eteläisellä alueella kasvatustyön lisäksi, kodin ja koulun yhteistyö, kolmiportainen tuki ja siihen liittyvät menettelyt, sekä opettajien itsensä nimeämät muut tekijät saivat kaikki 14,04%:n kannatuksen osakseen. Eteläisellä alueella kodin ja koulun yhteistyön merkitys eniten kuormitusta aiheuttavien tekijöiden joukossa oli korostunut suhteessa muihin alueisiin. Toisaalta Itäisellä alueella muihin alueisiin verrattuna korostui suunnittelun merkitys eniten kuormitusta aiheuttaneiden tekijöiden joukossa, missä jopa 11,54% valitsi sen kuormittavimmaksi. Muutoin prosentuaalisia kannatusosuuksia tarkastellessa työssä jaksamista eniten haastavien tekijöiden parissa ei ollut alueellisesti tarkasteltaessa havaittavissa mainitsemisen arvoisia poikkeamia. Kasvatustyön lisäksi kokonaisuutta tarkasteltaessa Oulun alueella lukuvuoden 2018–2019 aikana työskennelleet opettajat kokivat arvioinnin, työyhteisön kokousten, kolmiportaisen tuen ja siihen liittyvien menettelyiden, sekä itse nimeämiensä muiden tekijöiden olevan niitä eniten kuormittavia tekijöitä, jotka haastoivat korostuneimmin heidän työssä jaksamistaan.

Taulukko 17. Kysymyksestä 15. nousseet pääteemat ja niiden frekvenssit - Yhteenveto.

	Pohjoinen alue	Itäinen alue	Keskinen alue	Eteläinen alue	Yhteensä
Työympäristötekijät	96	76	70	66	308
Positiiviset kokemukset työssä	28	24	23	24	99
Työn sisällöt	19	32	16	19	86
Sosiaaliset tekijät	25	17	25	14	81
Työn laatutekijät	24	16	10	5	55
Työn ulkopuoliset tekijät	24	14	11	4	53
Työn jaksottuminen	15	17	7	9	48

Kuten käy ilmi (*Taulukko 17.*) Oulun alueella lukuvuoden 2018–2019 aikana työskennelleet opettajat kokivat *Työympäristötekijät* selvästi merkittävimmäksi työssä jaksamiseen voimia tarjoavaksi osa-alueeksi, sillä työympäristöön liittyvät voimaannuttavat tekijät toistuivat kyselyvastauksissa kaikkiaan yhteensä 308 kertaa. Seuraavaksi merkittävimpiä työssä jaksamista edistäneitä tekijöitä olivat *Positiiviset kokemukset työssä*, jotka toistuivat aineistossa yhteensä 99 kertaa. Kolmanneksi merkittävin kokonaisvaltaista työssä jaksamista edistävä teemaluokka oli *Työn sisällöt*, sillä työn sisältöihin liittyvät tekijät toistuivat aineistossa kokonaisuudessaan 86 kertaa, missä lähes yhtä merkittävään arvoon nousivat opettajan työssä ilmenevät *Sosiaaliset tekijät* toistuessaan aineistossa yhteensä 81 kertaa. Muita Oulun alueella lukuvuoden 2018–2019 aikana työskennelleiden opettajien kyselyvastauksissa ilmenneitä työssä jaksamista edistäneitä teemoja olivat *Työn laatutekijät*, jotka toistuivat aineistossa yhteensä 55 kertaa, *Työn ulkopuoliset tekijät*, jotka toistuivat 53 kertaa, sekä lisäksi vielä *Työn jaksottuminen*, joka toistui aineistossa kokonaisuudessaan 48 kertaa.

”Ei edes yli-ihminen kykene täyttämään niitä odotuksia, joita opettajiin kohdistetaan.”

- Ismo Aho, 2011, 35

7 Pohdinta

Aineiston analysointiprosessin aikana havahduin näkemään, kuinka valtava työprosessi edessäni oli. Havahtumisen myötä päädyin muotoilemaan kysymyksenasetteluani hieman uudelleen, sillä aiemman kysymyksenasettelun mukaan olisin tahtomattanikin päätenyt toteuttamaan väitöskirjan laajuisen tutkimustyön. Kysymysten uudelleenasettelulla pyrin rajaamaan tutkielman puitteissa toteutettavan työn määrää vastaamaan paremmin pro gradulle asetettuja vaatimuksia. Keräämästäni aineistosta voisi näkemykseni mukaan edelleen työstää laajempaa tutkimusta tai vaihtoehtoisesti aineistoa voisi hyödyntää osatutkimusaineistona laajemmassa tutkimuksessa. Kysymysten uudelleenasettelu kevensi työmäärää huomattavasti ja mielestäni onnistuin tässä mielessä rajaamaan työtäni prosessin edetessä hyvin. Lopputuloksena minulla oli käsissäni yksi pääkysymys, sekä kolme täsmentävää kysymystä. Mielestäni onnistuin vastaamaan riittävässä määrin näihin uudelleen muotoilemiini kysymyksiin, kun päätarkoitukseni oli kuvailla opettajien työssä jaksamisen ilmiötä Oulun alueella lukuvuonna 2018–2019. Näen samalla, että mikäli olisin esitellyt keräämäni aineistoa laajemmin ja porautunut aineistoon vielä syvemmälle analyysitasolle, olisin saanut pääkysymykseeni syvemmin luotaavan vastauksen, jolloin olisin voinut kuvata työssä jaksamisen ilmiötä laajemmin ja yksityiskohtaisemmin.

Työskentelyprosessi oli kokonaisuudessaan erittäin monimuotoinen ja se haastoi jaksamiseni sekä osaamiseni useaan otteeseen. Vilkka (2017) toteaaakin monimetodisen lähestymistavan, jollaiseksi tämä tapaustutkimus voidaan katsoa, aikaa vieväksi menettelyksi, mikä konkretisoitui minulle toistuvasti tutkimusprosessini edetessä. Määrällinen tutkimus ei koskaan ole ollut vahvinta osaamistani, minkä takia jouduin määrällistä analyysia toteuttaessani lukemaan, kokeilemaan, yrittämään ja erehtymään ennen onnistumista. Toteutin aineistolleni huomattavasti suuremman määrän erilaisia tilastolaskennallisia ajoja, kuin mitä lopulta päädyin tässä gradussani esittelemään. Kokeilin ristiintaulukointeja, faktorianalyysiä, sekä pääkomponenttianalyysia. Ryhtyessäni purkamaan aineistoani, sekä siitä nousevia tuloksia kirjalliseen muotoon, ymmärsin kuitenkin, ettei minun ole mielekästä gradun laajuudessa työssä lähteä esittelemään aineistoani ensinnäkään kokonaan, saati sitten niin syvästi ja laajasti, kuin olin alkujaan ajellut. Mikäli jossain vaiheessa intoudun jatkamaan tutkimuksen kentällä saman aiheen parissa, on minulla käsissäni jo hyvä määrä esittelemätöntä aineistoa. Tämän aineiston pohjalta voisi esimerkiksi toteuttaa pitkittäistutkimusta toistamalla kyselyn kokonaan tai osittain myöhemmässä

vaiheessa ja tarkastelemalla eri ajankohtina kerättyjen aineistojen eroavaisuuksia sekä yhtäläisyyksiä. Näin voitaisiin tutkia, tapahtuuko opettajien työssä jaksamisen ilmiössä Oulun alueella muutoksia ajan kuluessa.

Opettajan työstä aiheutuvaa työkuormitusta määritellessäni havaitsin, ettei opettajan työssä ilmenevää fyysistä kuormitusta ole tutkittu juurikaan muutoin kuin liikunnanopettajien näkökulmasta, missä omaan kokemukseeni opettajan työstä ja arkisiin koulukonteksteihin suhteutettuna ymmärrän fyysisen kuormituksen olevan hyvin toisenlaista kuin esimerkiksi luokanopettajan tai erityisopettajan työtehtävissä toimiessa. Tässä merkityksessä opettajuuden tutkimuksen kentällä olisi tilaa tutkimukselle erilaisten opettajaroolien kontekstissa koettavasta opettajan työn fyysisestä kuormittavuudesta. Tätä seikkaa olen pohtinut enenevissä määrin nyt, kun meneillään olevan koronapandemian vuoksi suurin osa opettajista on siirtynyt suorittamaan työtään etäyhteyksien avulla erilaisten näyttöpäätteiden äärelle. Istuminen ja näyttöpäätteiden äärellä työskentely, kun kokemukseni mukaan rasittaa ihmistä fyysisesti aivan toisella tavalla, kuin koulussa toteutettava läsnä oleva lähiopetustyö.

Ironisinta koko tämän tutkimusprosessin ajan oli se, miten tutkin työssä jaksamisen ilmiötä, mutta asetin samalla itseni ja oman työssä jaksamiseni jatkuvasti äärimmilleen ja monissa vaiheissa olin vaarassa pudota työssä jaksamisen ulkopuolelle. Siinä, missä jouduin suurilta osin toteuttamaan tutkimustyötäni yhtäaikaisena prosessina laaja-alaisen erityisopettajan työn, sekä kahden lapsen äidin, mutta myös aktiivisen jääkiekkopelaajan roolien välillä tasapainoillen, tunsin ajoittain äärimmäistä niin fyysistä kuin psyykkistäkin palautumisen tarvetta myös hetkinä, milloin siihen ei ollut aikaa tai mahdollisuutta. Saattaessani tämän tutkimuksellisen työrupeamani loppuun, ajattelen ja koen todella ansainneeni sitä seuraavan ajanjakson elämässäni, missä levolle ja unelle on aikaa ja mahdollisuuksia.

Suurin tästä prosessista saatu hyöty on varmasti se, miten olen matkan aikana oppinut todella ymmärtämään työssä jaksamisen ilmiön rakentumista. Olen oppinut tunnistamaan ja nimeämään työssä jaksamisen ilmiössä myötävaikuttavia osatekijöitä niin systeemisellä, kuin yksilön subjektiivisten kokemusten tasolla. Olen oppinut toisaalta tunnistamaan myös niitä hälytysmerkkejä, jotka kertovat työssä jaksamisen resurssien ehtymisestä ja tarpeesta palautua. Toisaalta olen myös oppinut ymmärtämään palautumisen prosessia ja sen eri ulottuvuuksia. Samalla olen lisännyt ymmärrystäni siitä, miksi usein koen väsyneenäkin tarvetta aktivoida itseäni harrastamalla, tapaamalla ystäviä, tai muutoin itselle mielekkäin tavoin, missä kyse onkin aktiivisesta palautumisesta ja voimavarojen kerryttämisestä.

Lähteet

- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere: Tampere University Press.
- Aineistonhallinnan käsikirja [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu (1.6.2019) osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/> urn:nbn:fi:fsd:V-201504200001
- Amini Fakhodi, A., & Siyyari, M. (2018). Dimensions of work engagement and teacher burnout: A study of relations among Iranian EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 5.
- Aulankoski, S. & Lundahl, M. (2018). *Voimat takaisin: Tietoa ja dialogia työuupumuksesta* (1. painos.). Helsinki: Duodecim.
- Bubb, S. & Earley, P. (2004). *Managing Teacher Workload: Work-Life Balance and Wellbeing (First Edition)*. SAGE Publications Ltd.
- Canli, S., & Demirtas, H. (2018). The Impact of Globalization on Teaching Profession: The Global Teacher. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), (80–95). Haettu (27.5.2019) osoitteesta <http://search.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1166097&site=ehost-live>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S., & Vähäsantanen, K. (2014). *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen taustaa ja lähtökohtia*. Teoksessa: P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen-Luovia voimavaroja työhön*. (17-31).
- Gould, R., Härkäpää, K., & Koskinen, S. (2015). Työkyvyn arviointi väestötutkimuksessa.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. & Perhoniemi, R. (2012). *Työn imun ja työuupumuksen kehityskulut ja tarttuminen työtoverista toiseen*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. Julkaisussa: *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. Haettu (4.8.2019) osoitteesta <https://www.sciencedirect.com.pc124152.oulu.fi:9443/journal/journal-of-school-psychology/vol/43/issue/6>

- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9. uudistettu painos.). Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). *Refleksiivisyyden ulottuvuudet*. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (9–34). Tampere: Tampere University Press.
- Ilmarinen J, Gould R, Järvikoski A & Järvisalo J. (2006). *Työkyvyn moninaisuus*. Teoksessa Gould R, Ilmarinen J, Järvisalo J, Koskinen S (toim.), *Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia*. (17–34). Eläketurvakeskus, Kansaneläkelaitos, Kansanterveyslaitos, Työterveyslaitos, Helsinki.
- Järvikoski, A., Takala, E. P., Juvonen-Posti, P., & Härkäpää, K. (2018). Työkyvyn käsite ja työkykymallit kuntoutuksen tutkimuksessa ja käytännöissä.
- Kansanen, P. (2017). *Opetuksen käsitemaailma* (2. painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, T., Hanhela, R., Kandolin, I., Karjalainen, A., Kasvio, A., Perkiö-Mäkelä, M., Priha, E., Toikkanen, J. & Viluksela, M. (2010). Työ ja terveys Suomessa 2009.
- Kinnunen, M-L. & Rusko, H. (2009). *Työkuormituksesta palautuminen - Fysiologinen näkökulma*. Teoksessa Kinnunen, U. & Mauno, S. (toim.), *Irtiottoja työstä: Työkuormituksesta palautumisen psykologia*. (29–40). [Tampere]: Tampereen yliopisto, psykologian laitos : Taju [jakaja].
- Kinnunen, U. & Feldt, T. (2009). *Työkuormituksesta palautuminen - Psykologinen näkökulma*. Teoksessa Kinnunen, U. & Mauno, S. (toim.), *Irtiottoja työstä: Työkuormituksesta palautumisen psykologia*. (7–28). [Tampere]: Tampereen yliopisto, psykologian laitos : Taju [jakaja].
- Kinnunen, U., Siltaloppi, M. & Mauno, S. (2009). *Työ ja palautuminen - Mitkä ominaisuudet estävät tai edistävät palautumista?*. Teoksessa Kinnunen, U. & Mauno, S. (toim.), *Irtiottoja työstä: Työkuormituksesta palautumisen psykologia*. (41–54). [Tampere]: Tampereen yliopisto, psykologian laitos : Taju [jakaja].
- Koskinen, S., Martelin, T., Sainio, P. & Gould, R. (2006). *Työkykyyn vaikuttavat tekijät - Työkyky ja terveys*. Teoksessa Gould R, Ilmarinen J, Järvisalo J, Koskinen S (toim.), *Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia*. (17–34). Eläketurvakeskus, Kansaneläkelaitos, Kansanterveyslaitos, Työterveyslaitos, Helsinki.
- Leino-Arjas, P., Perkiö-Mäkelä, M. & Hirvonen, M. (2012). *Terveys ja työssä jatkamisajatukset*. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M. & Kauppinen, T. (toim.), *Työ, terveys ja työssä jatkamisajatukset*. (82–100). Helsinki: Työterveyslaitos.

- Leka, S., Ertel, M., Iavicoli, S., Houtman, I., Widerszal-Bazyl, M., & Vartia, M. (2009). PRIMA-EF: Eurooppalaisia linjauksia psykososiaalisten riskien hallintaan. *Opaskirja työnantajille ja työntekijöiden edustajille*. Haettu (27.8.2019) osoitteesta <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134925/PRIMA-EF%20Eurooppalaisia%20linjauksia%20psykososiaalisten%20riskien%20hallintaan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lindström, K., Elo, A-L., Kandolin, K., Ketola, R., Lehtelä, J., Leppänen, A., Lindholm, H., Rasa, P-L., Sallinen, M. & Simola, A. (2002). *Työkuormitus ja sen arviointimenetelmät*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Ling, P & Fraser, K. (2014). *Pedagogies for next generation learning spaces: Theory, context, action*. Teoksessa: Fraser, K. (toim.) *The future of learning and teaching in next generation learning spaces*. (65–84). Bradford: Emerald Group Publishing Limited.
- Liusvaara, L. (2014). *Kun vaan rehtori on korvat auki: Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia*. Turku: Turun yliopisto.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mattila, L. & Pääkkönen, M. (2015). *Työn henkisten kuormitustekijöiden hallinta* (1. painos.). [Helsinki]: Työturvallisuuskeskus TTK, metallialan työalatoimikunta.
- Metsämuuronen, J. (2000). *SPSS aloittelevan tutkijan käytössä*. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2001). *Monimuuttujamenetelmien perusteet SPSS-ympäristössä*. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos* (2. laitos, 3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Mustonen, K. (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan?: Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. Oulun yliopisto.
- Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit: Työkuulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäkitalo, J. (2010). Työkyvyn ulottuvuudet. Kirjassa KP., Martimo, M. Antti-Poika & J. Uitti (toim.) *Työstä terveyttä*. Helsinki: Duodecim, 162-169.

- Myllymäki, T. & Kaartinen, J. (2009). *Uni ja palautuminen*. Teoksessa Kinnunen, U. & Mauno, S. (toim.), *Irtiottoja työstä: Työkuormituksesta palautumisen psykologia*. (127–138). [Tampere]: Tampereen yliopisto, psykologian laitos : Taju [jakaja].
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: Opettajien kokemuksia*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Haettu (16.7.2019) osoitteesta http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. (2016). Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset [OOPS]. Haettu (26.7.2019) osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/20650/perusopetus/tiedot>
- Oulun kaupunki. (2019). Koulutus ja opiskelu. Haettu (26.7.2019) osoitteesta <https://www.ouka.fi/oulu/koulutus-ja-opiskelu>
- Oulun kaupunki. (2019). Opetussuunnitelma. Haettu (31.7.2019) osoitteesta <https://www.ouka.fi/oulu/opetussuunnitelma>
- Oulun sivistys- ja kulttuuripalvelut. (2019). *Arvioinnin ABC – Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiosuus – ohje alakoulun arviointiin*. Haettu (31.7.2019) osoitteesta https://www.ouka.fi/documents/1257266/3895590/ArvioinninABC_2018.pdf/71bad279-4436-4208-9b6d-35d142b1e720
- Oulun sivistys- ja kulttuuripalvelut. (2019). *Arvioinnin ABC – Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiosuus – ohje yläkoulun arviointiin*. Haettu (31.7.2019) osoitteesta https://www.ouka.fi/documents/1257266/3895590/ArvioinninABC_ylakoulu.pdf/07d3ccc5-45f9-4b1b-8b88-5fa0e146ddd3
- Pajukangas, S. (2018). *Opettajan työssä jaksaminen opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa*. University of Oulu.
- Patrikainen, S. (2012). *Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rauramo, P. (2008). *Työhyvinvoinnin portaat: Viisi vaikuttavaa askelta* ([Uud. laitos].). Helsinki: Edita.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L., Belanger, J., Knoll, S., Weatherby, K., & Prusinski, E. (2013). Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual Framework. Final. *OECD Publishing*.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu (26.7.2019) osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Saari, T. & Koivunen, T. (2017). *Työhön sitoutuminen*. Teoksessa: Pyöriä, P. (toim.) *Työelämän myytit ja todellisuus*. (63–80). [Helsinki]: Gaudeamus.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (Second edition.). New York: Teachers College Press.
- Saikkku, P. (2013). Näkökulmia työttömän työkykyyn ja työkyvyn arviointiin. Teoksessa *Vappu Karjalainen & Elsa Keskitalo (toim.) Kaikki työuralle*, 120-149.
- Salo, K. (2002). *Teacher stress as a longitudinal process*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sharma, R. R. & Cooper, C. (2017). *Executive burnout: Eastern and Western concepts, models, and approaches for mitigation* (First edition.). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Sianoja, M. (2018). *The virtues of rest: Recovery from work during lunch breaks and free evenings*. Tampere: Tampere University Press.
- Sotkasiira, T. (2015). *Kun aineisto ei riitä. Monimenetelmäisyys metodologisena ja käsitteellisenä oppimisena*. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (117–140). Tampere: Tampere University Press.
- Suhola, T. (2016). *Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: Oppilashuoltoprosessi systeemisenä palvelukokonaisuutena*. Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology.
- Tuomi, K., Vanhala, S., Janhonen, M., & Nykyri, E. (2006). Työkyvyn ja sitoutumisen yhteydet henkilöstön hyvinvointiin ja yrityksen kilpailukykyyn. *Työelämän tutkimus*, 2, (109-121).
- Turunen, T. (2012). *Työorientaatiot muutoksessa?: Suomalaisten palkansaajien työhön ja organisaatioon sitoutuminen sekä työhön kohdistuvat odotukset eurooppalaisessa vertailussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Työsuojeluhallinto. (2018). Työolot – Fyysinen kuormitus. Haettu (30.12.2019) osoitteesta <https://www.tyosuojelu.fi/tyoolot/fyysinen-kuormitus>
- Vilkka, H. (2017). *Tutki ja kehitä* (4. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.

- Virtanen, A., Perko, K., Törnroos, K., Bloom, J. d. & Kinnunen, U. (2019). *Erilaisten taukojen merkitys työkuormituksesta palautumisessa ikääntyvillä opettajilla: Loppuraportti*. [Tampere]: Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Työelämän tutkimuskeskus.
- Äärelä, T. (2012). *"Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla": Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. Rovaniemi: Lapland University Press.

Liite 1. Kyselylomakkeen saatesanat

*Olen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta ja tällä kyselyllä kerään aineistoa pro gradu - tutkielmaani. Jo useamman vuoden ajan olen ollut kiinnostunut opettajien työssä jaksamisesta jatkuvasti muuttuvassa ja kehittyvässä koulujärjestelmässämme. Yhteiskunnan tiivistyvä muutostahti asettaa kovia odotuksia koululle ja sitä myöten myös opettajille. Tutkin opettajien työssä jaksamista alueellisena ilmiönä Oulun alueen perusopetuksessa kulu-
van lukuvuoden (2018-2019) ajalta, joten jokainen vastaus on äärimmäisen arvokas.*

Kyselyyn vastaaminen on nopeaa ja vie vain muutaman minuutin aikaasi. Kyselyyn vastataan anonymisti ja vastaukset käsitellään tieteen eettisten periaatteiden mukaisesti. Kysely sisältää 18 monivalintakysymystä, sekä 2 vapaan vastauksen kysymystä. Arvostan antamaasi panosta suuresti.

Iso kiitos jo etukäteen!

Liite 2. Korrelaatiotaulukot

Muuttujien väliset korrelaatiot - Eteläinen alue

		Fyysinen terveys	psykkinen terveys	työpäivän jälkeinen vireys	unen määrä	levon määrä	työhön si- toutuminen	uupumus käännetty
Fyysinen terveys	Pearson Correlation	1	.555**	.483**	.383**	.315*	.035	.342**
psykkinen terveys	Pearson Correlation	.555**	1	.534**	.310*	.339**	-.043	.457**
työpäivän jälkeinen vi- reys	Pearson Correlation	.483**	.534**	1	.261	.207	.103	.603**
unen määrä	Pearson Correlation	.383**	.310*	.261	1	.338*	.141	.225
levon määrä	Pearson Correlation	.315*	.339**	.207	.338*	1	-.014	.202
työhön si- toutuminen	Pearson Correlation	.035	-.043	.103	.141	-.014	1	.085
uupumus käännetty	Pearson Correlation	.342**	.457**	.603**	.225	.202	.085	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Muuttujien väliset korrelaatiot - Itäinen alue

		fyysinen terveys	psykykinen terveys	työpäivän jälkeinen vireys	unen määrä	levon määrä	Koettu työ- hön sitou- tuminen	uupumus käännetty
fyysinen terveys	Pearson Correlation	1	.536**	.509**	.424**	.379**	.155	.305**
psykykinen terveys	Pearson Correlation	.536**	1	.650**	.332**	.463**	.441**	.619**
työpäivän jälkeinen vi- reys	Pearson Correlation	.509**	.650**	1	.227*	.450**	.241*	.576**
unen määrä	Pearson Correlation	.424**	.332**	.227*	1	.478**	.288*	.209
levon määrä	Pearson Correlation	.379**	.463**	.450**	.478**	1	.271*	.424**
Koettu työ- hön sitoutu- minen	Pearson Correlation	.155	.441**	.241*	.288*	.271*	1	.427**
uupumus käännet- tynä	Pearson Correlation	.305**	.619**	.576**	.209	.424**	.427**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Muuttujien väliset korrelaatiot - Keskinen alue

		fyysinen terveys	psykykinen terveys	työpäivän jälkeinen vireys	unen määrä	levon määrä	Koettu työ- hön sitou- tuminen	uupumus käännetty
fyysinen terveys	Pearson Correlation	1	.435**	.320*	.104	.339**	-.052	.429**
psykykinen terveys	Pearson Correlation	.435**	1	.615**	.255*	.491**	.246	.537**
työpäivän jälkeinen vi- reys	Pearson Correlation	.320*	.615**	1	.138	.435**	.176	.509**
unen määrä	Pearson Correlation	.104	.255*	.138	1	.586**	.059	.091
levon määrä	Pearson Correlation	.339**	.491**	.435**	.586**	1	.226	.343**
Koetty työ- hön sitoutu- minen	Pearson Correlation	-.052	.246	.176	.059	.226	1	.046
uupumus käännetty	Pearson Correlation	.429**	.537**	.509**	.091	.343**	.046	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Muuttujien väliset korrelaatiot - Pohjoinen alue

		fyysinen terveys	psykkinen terveys	työpäivän jälkeinen vireys	unen määrä	levon määrä	Koettu työ- hön sitou- tuminen	uupumus käännetty
fyysinen terveys	Pearson Correlation	1	.370**	.290**	.211*	.217*	.184	.238*
psykkinen terveys	Pearson Correlation	.370**	1	.477**	.234*	.544**	.366**	.497**
työpäivän jälkeinen vi- reys	Pearson Correlation	.290**	.477**	1	.303**	.446**	.161	.477**
unen määrä	Pearson Correlation	.211*	.234*	.303**	1	.382**	.271*	.324**
levon määrä	Pearson Correlation	.217*	.544**	.446**	.382**	1	.195	.279**
Koettu työ- hön sitoutu- minen	Pearson Correlation	.184	.366**	.161	.271*	.195	1	.276**
uupumus käännetty	Pearson Correlation	.238*	.497**	.477**	.324**	.279**	.276**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Liite 3. Tutkimuslupa



Oulun kaupunki

Perusopetus- ja nuorisajohtaja
Marjut Nurmivuori

Sivistys- ja kulttuuripalvelut
Perusopetus- ja nuorisopalvelut

Tutkimuslupapäätös

§ 57/2019

03.06.2019

OUKA/5726/07.01.04.02/2019

Asia

Tutkimuslupa, sivistys- ja kulttuuripalvelut, perusopetus, Pajukangas Sanna

Selostus asiasta

Kuvaus tutkimuksen silällöistä: Tavoitteena on kartoittaa opettajien työssä jaksamista ilmiönä Oulun alueella lukuvuoden 2018 – 2019 ajalta. Kyseessä on yksittäinen tapaustutkimus.

Päätös perusteluineen

Hyväksyn tutkimusluvan hakemuksen mukaisesti.

Allekirjoitus

Marjut Nurmivuori
Perusopetus- ja nuorisajohtaja
puh. 044 703 9767

Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

☒ Ei ☐ Kyllä

Otto-oikeusviranomainen: Sivistys- ja kulttuurilautakunta

Tiedoksiantaminen

Sanna Pajukangas